

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти**

**Педагогічні умови формування темпо-
ритмічної сторони мовлення у старших
дошкільників з порушеннями мовлення**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

**студентка 2 курсу, 627 групи
Юзяк Валерія Іванівна**

Керівник:

**кандидат педагогінчих наук,
доцент Перепелюк І.Р.**

До захисту допущено

на засіданні кафедри

протокол № _____ від _____ 2024 року

Зав. кафедрою _____ проф. Олійник М.І.

АНОТАЦІЯ

Юзяк В.І. Педагогічні умови формування темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників з порушеннями мовлення.

– Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 92 с.

У кваліфікаційній роботі розкрито поняття темпо-ритмічної сторони мовлення та її значення для мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. З'ясовано теоретичні підходи до вивчення темпо-ритмічних характеристик мовлення у старших дошкільників, класифіковано та охарактеризовано порушення темпо-ритмічної організації мовлення судомного та несудомного характеру. Описано вибірку дослідження, методику та організацію дослідження рівнів сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення. Визначено педагогічні умови, що сприяють її формуванню, та розроблено рекомендації щодо їх впровадження у корекційно-розвивальній роботі з дітьми. Проведено повторну діагностику, що підтвердила ефективність впроваджених педагогічних умов.

Ключові слова: темпо-ритмічна сторона мовлення, темп, ритм, інтонація, паузування, акцентуація, порушення мовлення, дошкільники, педагогічні умови, корекційно-розвивальна робота, спеціальна освіта.

ABSTRACT

Yuzyak V.I. Pedagogical Conditions for Developing the Tempo-Rhythmic Aspects of Speech in Senior Preschool Children with Speech Disorders. – Manuscript. Master's qualification thesis for obtaining the degree of higher education "Master" in the specialty 016 Special Education. Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych. Chernivtsi, 2024. 92 pages.

The qualification thesis explores the concept of tempo-rhythmic aspects of speech and their importance for the speech development of preschool children. Theoretical approaches to studying tempo-rhythmic speech characteristics in senior preschoolers are clarified, and speech rhythm disorders of stuttering and non-stuttering types are classified and described. The research sample, methodology, and organization for assessing the levels of tempo-rhythmic speech development are outlined. Pedagogical conditions facilitating the improvement of tempo-rhythmic speech characteristics are identified, and recommendations for their implementation in corrective and developmental work with children are developed. A repeated diagnostic assessment confirmed the effectiveness of the implemented pedagogical conditions. It was proven that the proposed approaches positively impact the development of tempo-rhythmic speech features and contribute to the harmonious development of preschool children with speech disorders.

Keywords: tempo-rhythmic aspects of speech, tempo, rhythm, intonation, pausing, accentuation, speech disorders, preschoolers, pedagogical conditions, corrective and developmental work, special education.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ В.І. Юзяк

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства все більше уваги приділяється проблемам мовленнєвого розвитку дітей, особливо тих, у яких спостерігаються порушення темпо-ритмічної сторони мовлення. Мовлення є не лише основним засобом комунікації, але й важливим компонентом соціальної адаптації та особистісного розвитку, особливо в дошкільному віці, коли активно формуються основні мовленнєві навички. Проблеми темпо-ритмічної організації мовлення у дошкільників значно ускладнюють їхнє повноцінне включення в комунікативний простір, створюючи бар'єри для інтеграції як у навчальних колективах, так і в суспільстві загалом. Це підкреслює важливість своєчасної корекції мовленнєвих порушень і необхідність створення спеціальних педагогічних умов для розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей із зазначеними проблемами.

Особливу актуальність дослідження визначає необхідність розробки ефективних методик та педагогічних програм, спрямованих на корекцію темпо-ритмічних порушень у старших дошкільників. Такі методи мають враховувати не тільки мовленнєві, але й особистісні особливості дітей, зокрема тих, які часто характеризуються емоційною нестабільністю, тривожністю, боязкістю або зниженням самооцінки. Формування оптимальних педагогічних умов сприятиме покращенню мовленнєвих характеристик дітей, їхній соціалізації та загальному емоційному благополуччю.

Стан дослідження проблеми. У спеціальній та психолого-педагогічній літературі накопичено значний обсяг теоретичних досліджень, присвячених мовленнєвому розвитку дітей із порушеннями мовлення. Науковці вивчали проблематику темпо-ритмічної сторони мовлення з позицій різних наукових підходів. Так, логопедичний підхід до цієї

проблеми відображений у роботах Ю. Рібцуна, В. Тарасуна, С. Коноплястої, І. Мартиненка, Ю. Коломієць, які визначили основні особливості корекції темпо-ритмічних порушень мовлення. Нейрофізіологічний підхід до вивчення темпо-ритмічних аспектів мовлення висвітлений у роботах І. Кравченка та В. Галущенка. З психологічного боку питання досліджували С. Притиковська та В. Кондратенко, аналізуючи особливості емоційного стану дітей з такими порушеннями та їхню здатність до саморегуляції. Психолого-педагогічний підхід, представлений у дослідженнях С. Миронової, М. Шеремет та Н. Чередніченко, дозволяє краще зрозуміти вплив педагогічних умов на розвиток темпо-ритмічної сторони мовлення.

Незважаючи на існування значного теоретичного доробку, питання всебічної корекції темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників із порушеннями мовлення досліджено недостатньо. Це зумовлює актуальність подальшого вивчення даної проблеми, а також розробки та апробації педагогічних умов, які б забезпечували покращення темпо-ритмічних характеристик мовлення, сприяючи успішній соціалізації дітей і їхній готовності до шкільного навчання..

Об’єкт дослідження – темпо-ритмічна сторона мовлення у старших дошкільників з порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – педагогічні умови, принципи та методи формування темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників з порушеннями мовлення.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу обґрунтувати та емпірично дослідити педагогічні умови формування темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури щодо сутності та структури темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.

2. Розробити методiku емпіричного дослідження для визначення рівнів сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників із порушеннями мовлення.

3. Визначити та описати педагогічні умови, що сприяють формуванню темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників з порушеннями мовлення.

4. Провести повторну діагностику для оцінки ефективності впровадження педагогічних умов у розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей з порушеннями мовлення.

Методи дослідження – теоретичні методи: включають аналіз психолого-педагогічної літератури, що стосується проблеми розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників з порушеннями мовлення. Застосування методів аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації та систематизації дозволяє поглибити розуміння сутності темпо-ритмічних характеристик мовлення, а також визначити основні чинники та умови, які впливають на їх формування. Синтез отриманих знань сприяє узагальненню ключових понять досліджуваної проблеми та дозволяє обґрунтувати ефективні педагогічні умови для корекційної роботи.

Емпіричні методи – для вивчення рівня сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення використано такі діагностичні методики, як «Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку (Heidelberger Sprachentwicklungs Test)», який дозволяє комплексно оцінити мовленнєвий розвиток дитини. Додатково застосовувалися завдання на визначення темпо-ритмічних характеристик мовлення, що дає можливість глибше вивчити специфіку мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Аналіз

результатів передбачає порівняння даних до і після впровадження педагогічних умов, що сприяють формуванню темпо-ритмічної сторони мовлення, для оцінки їхньої ефективності та впливу на загальний мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями мовлення.

Теоретичне значення результатів дослідження – уточнено та поглиблено поняття «темпо-ритмічна сторона мовлення» у контексті мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення; проаналізовано структуру темпо-ритмічної сторони мовлення, яка включає основні компоненти, що впливають на мовленнєву діяльність і комунікативні навички дітей. Окреслено педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню темпо-ритмічних характеристик мовлення у дітей з порушеннями, що дозволяє краще зрозуміти механізми їх корекції та розвитку. Результати дослідження поглиблюють розуміння значущості темпо-ритмічної сторони мовлення для соціальної адаптації дітей дошкільного віку та можуть бути використані для подальших досліджень у спеціальній освіті.

Практичне значення результатів дослідження – в розробці та впровадженні програми підвищення педагогічної майстерності вихователів. Ця програма враховує специфіку професійної діяльності вихователів та сприяє розвитку ключових аспектів їхньої майстерності, таких як мотивація до саморозвитку, ефективність педагогічного процесу та комунікативні навички. Впровадження програми дозволяє вихователям покращити якість освітнього процесу та забезпечити більш сприятливе середовище для розвитку дітей у закладах дошкільної освіти.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, 2 розділів: 1 теоретичного та 1 практичного, висновків, списку використаних джерел (68 найменувань), а також додатків. Загальний обсяг роботи складає 92 сторінки, основний зміст роботи викладено на 75 сторінках.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....9

1.1. Теоретичні підходи до визначення темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей дошкільного віку.....9

1.2. Класифікація та характеристика порушень темпо-ритмічної організації мовлення несудомного характеру у старших дошкільників....14

1.3. Порушення темпо-ритмічної організації мовлення судомного характеру у старших дошкільників.....23

Висновки до розділу 1.....30

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....32

2.1. Методика та організація дослідження темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників.....32

2.2. Емпіричне дослідження рівнів сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників з особливими освітніми потребами.....39

2.3. Педагогічні умови, що сприяють розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників.....48

2.4. Проведення повторної діагностики рівнів сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників після застосування педагогічних умов.....56

Висновки до розділу 2.....72

ВИСНОВКИ.....73

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....76

ДОДАТКИ.....84

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Теоретичні підходи до визначення темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей дошкільного віку

Темпо-ритмічна сторона мовлення є важливим компонентом мовленнєвого розвитку дитини, який безпосередньо впливає на її здатність до ефективної комунікації та соціальної адаптації. В дошкільному віці відбувається активний розвиток мовленнєвих навичок, включаючи темп, ритм, інтонацію, які є основою для формування зв'язного мовлення та подальших комунікативних здібностей. Від темпо-ритмічних характеристик мовлення значною мірою залежить виразність і плавність мовленнєвих висловлювань, здатність дитини структурувати інформацію та будувати логічні зв'язки між словами та реченнями.

Темпо-ритмічні особливості мовлення охоплюють широкий спектр характеристик: швидкість мовленнєвих реакцій, паузування, плавність, інтонаційні елементи, ритмізацію мовлення, які допомагають дитині адекватно виражати свої емоції, інтонаційно підкреслювати важливі моменти висловлювання, робити мову природною та виразною. Порухення темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей дошкільного віку можуть впливати на розвиток їхніх комунікативних і соціальних навичок, формувати труднощі у взаємодії з однолітками та дорослими, а також створювати бар'єри для подальшого навчання.

На сучасному етапі спостерігається зростання кількості дітей із порушеннями мовлення, що створює необхідність вивчення та розробки ефективних педагогічних умов і методів корекції цих порушень. Темпо-ритмічні порушення мовлення, як правило, є складною проблемою, яка

вимагає комплексного підходу до її корекції та підтримки. Дані порушення можуть суттєво впливати на мовленнєвий та соціальний розвиток дитини, а тому потребують особливої уваги з боку педагогів і логопедів.

Аналіз наукової літератури з питань визначення і характеристики темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей дошкільного віку. Дає нам цілісне уявлення про цю сторону мовлення. Розглянемо детальніше підходи до визначення і сутності цього поняття.

Просодика в усному мовленні є важливою складовою, яка сприяє ефективному сприйняттю мовлення слухачем. Вона охоплює різні фізичні параметри, що передають емоції, інтонацію та які відображають структуру висловлювань, будучи найвищим рівнем розвитку мовлення. Як зазначають науковці Ю. Рібцун та В. Галущенко, темпо-ритмічна організація мовлення узгоджує роботу всіх мовленнєвих аспектів, зокрема лексико-граматичної структури, артикуляційно-дихальної системи та просодичних характеристик. Завдяки цьому мовленнєвий потік стає зрозумілим та виразним для слухача [9, с.7].

Основні просодичні характеристики включають такі елементи, як:

а) інтонація, що додає тональності та відтінків голосу, допомагаючи виділити запитання, акцентувати важливі деталі чи передати емоції мовця;

б) темп мовлення, що позначає швидкість висловлювання і впливає на його зрозумілість: повільний темп підкреслює важливу інформацію, а швидший додає розмовної природності;

в) паузи, які забезпечують слухачу час для обробки почутого, а також показують завершення однієї думки і перехід до іншої;

г) гучність, що надає змогу виділяти певні фрагменти мовлення для підсилення їхнього емоційного забарвлення чи значення;

д) акцент, який спрямовує увагу на ключові слова або фрази, що допомагає структурі мовлення бути більш зрозумілою для слухача;

є) фразування, яке згруповує слова у висловлювання, надаючи їм чіткої організації і полегшуючи сприйняття мовлення загалом [4, с.31].

З огляду на значення темпу та ритму для формування мовлення, ці складові варто розглянути окремо, щоб зрозуміти їхній внесок у створення виразного і цілісного звукового потоку [9, с.11].

У науковій спеціальній літературі зміст поняття «темп» походить від італійського слова «tempo» та латинського «tempus», які означають час. Темп визначає швидкість, з якою вимовляються звуки, склади та слова, що утворюють мовленнєвий потік. Він відображає відносне прискорення або сповільнення різних частин мовлення. Цей термін, який спочатку з'явився в мовознавстві, був запозичений з музичної сфери для позначення ритмічності мовлення, іноді його також називають «рухом». Темп мовлення визначає, як швидко або повільно відбувається мовний процес, впливаючи на напруженість артикуляції та виразність, які сприймає слухач. Отже, темп можна вимірювати кількістю складів або слів, які вимовляються за одиницю часу [35, с.38].

Темп мовлення є багатфакторним параметром, на який впливають різні аспекти, такі як стиль мовлення, швидкість вимови слів, паузи, а також емоційний стан мовця та зміст висловлювання. Наприклад, стилістичні особливості вимови можуть збільшувати або зменшувати темп мовлення, тоді як швидкість проголошення слів і тривалість пауз можуть впливати на загальну плавність мовлення.

Погоджуємось із думкою науковців, які зазначають, що темп є індивідуальною мовленнєвою характеристикою, яка може змінюватися в залежності від умов спілкування та обставин. Він вимірюється кількістю звукових елементів, виголошених за одиницю часу, однак серед дослідників існують різні підходи до вимірювання темпу: одні орієнтуються на вимірювання звуків або складів, інші — на слова. Крім того, підрахунок

може базуватися на ідеальному або реальному фонемному складі, що часом призводить до відмінностей у результатах [4, с.32].

Темп мовлення є важливим параметром, що визначає швидкість артикуляції звуків, складів і слів, та залежить від інтонаційних особливостей висловлювання. Як зазначають дослідники Ю. Рібцун і Є. Соботович, цей показник може змінюватися залежно від стилю висловлювання, наприклад, запитання часто вимовляються швидше, тоді як розповідні речення з логічними акцентами зазвичай мають більш повільний темп. Також відмічається, що прискорення мовлення часто супроводжується зниженням тону, тоді як повільніші фрази можуть мати підвищення тону, що додає висловлюванню емоційної виразності [48, с.117].

Темп можна охарактеризувати як швидкість вимови мовленнєвих елементів, що оцінюється за кількістю складів або слів, вимовлених за певний проміжок часу. З огляду на це, виділяють нормальний, швидкий і повільний темпи мовлення, кожен з яких впливає на загальне враження, яке справляє мовлення на слухача. Важливо також зазначити, що темп безпосередньо пов'язаний із ритмом мовлення — організацією чергування наголошених і ненаголошених елементів, яка формує його природний, виразний і структурований характер.

Ритм мовлення, окрім метричних ознак, має і неметричні, що впливають на мелодійність висловлювання. Він визначається повторюваністю та послідовністю наголошених і ненаголошених складів і може поділятися на кілька рівнів. Основні ритмічні одиниці поділяються на великі елементи (синтагми, фрази, надфразові єдності, строфи) та дрібні елементи (звуки, склади), які створюють загальну структуру мовлення. Серед них виділяються ритмічні групи, що об'єднують елементи різних рівнів і можуть збігатися із словами чи фразами, створюючи звуковий потік, який логічно та інтонаційно зв'язує текст.

Особливу роль у ритмі мовлення відіграє ритмомелодія, що базується на інтонаційних та ритмічних моделях. Вона структурує мовлення, визначаючи його поділ на інтонаційні фрази і синтаксичні одиниці, надаючи висловлюванню послідовності, логічності та емоційної виразності [35, с.38].

Ритм мовлення є ключовим компонентом, який забезпечує періодичне чергування подібних мовленнєвих елементів і виконує важливу роль у структуризації висловлювання та вираженні емоційних відтінків. Це чергування включає регулярність у зміні наголошених і ненаголошених складів, поєднання моментів мовлення та пауз, а також інтонаційні характеристики і рівномірність логічних наголосів. Як зазначає дослідниця Юлія Рібцун, ритм мовлення можна вважати ритмічною послідовністю подій, що може бути або однорідною та регулярною, або складнішою за своєю структурою [44].

Залежно від ритмічної організації, ритм мовлення поділяється на простий, коли у складі ритмічної одиниці є один наголошений елемент, та складний, що складається з кількох наголошених складів. Така групова структура складного ритму відображає багатовимірність мовленнєвого потоку та його виразність.

На думку Ю. Рібцун та Т. Швалюк, ритм у мовленні, з позицій фізіології та психології, забезпечує моторно-дихальну координацію та слугує основою мовленнєвого ритму, що полягає в чергуванні наголошених і ненаголошених складів. Фізіологічний аспект ритму мовлення базується на дихальних циклах, а психологічний — на емоційному стані мовця, що безпосередньо впливає на ритмічну організацію мовлення [63, с.93].

Наукова спеціальна література також акцентує на зв'язку ритму з інтонаційною структурою мовлення, де він взаємодіє з мелодикою, наголосом і темпом, формуючи цілісний інтонаційний контур висловлювання. Ритм мовлення включає фразовий наголос, який завдяки

зміні висоти, динаміки та темпу виділяє окремі слова в синтаксичному потоці, що надає мовленню структуру та забезпечує його логічну організацію [37, с.127].

Аналізуючи теоретичні підходи до темпо-ритмічної організації мовлення, можна зробити висновок, що цей аспект об'єднує різні складові: лексико-граматичні елементи, артикуляційно-дихальні механізми та інтонаційні ознаки. Основними елементами темпо-ритмічної структури є темп і ритм. Темп мовлення характеризується швидкістю вимови і визначається кількістю мовленнєвих одиниць, вимовлених за одиницю часу. Водночас він впливає на ритм мовлення, який формується завдяки чергуванню наголошених і ненаголошених елементів. Ритм, у свою чергу, відображає регулярне повторення мовленнєвих одиниць і виконує структурно-організаційну та емоційно-виразну функції.

Таким чином, темпо-ритмічна організація є комплексною системою, яка забезпечує логічність, інтонаційну виразність та емоційність мовлення, полегшує його сприйняття та забезпечує ефективну комунікацію між мовцем і слухачем.

1.2. Класифікація та характеристика порушень темпо-ритмічної організації мовлення несудомного характеру у старших дошкільників

Темпо-ритмічна організація мовлення є важливим елементом для забезпечення зрозумілого та плавного спілкування, особливо у дітей старшого дошкільного віку, які перебувають на етапі активного мовленнєвого розвитку. Правильний темп і ритм дозволяють дитині виразно передавати свої думки, емоції та наміри, створюючи основу для ефективної комунікації та соціальної адаптації. Проте, порушення темпо-ритмічної організації мовлення можуть викликати труднощі в мовленнєвій діяльності, навіть якщо вони не мають судомного характеру.

Такі відхилення можуть проявлятися в прискореному, уповільненому або нерівномірному мовленні, яке впливає на розуміння дитини іншими та формує мовленнєві бар'єри. Несудомні порушення темпо-ритмічної сторони мовлення здебільшого не супроводжуються видимими судомними проявами, однак створюють значні труднощі для комунікації, викликаючи непорозуміння, тривожність і знижуючи соціальну активність дитини.

Класифікація порушень темпо-ритмічної організації мовлення допомагає краще розуміти особливості кожного типу відхилення, виділяючи основні види несудомних порушень, такі як тахілалія (прискорене мовлення) та брадилалія (уповільнене мовлення). Аналіз таких відхилень дозволяє оцінити їх вплив на загальну мовленнєву активність дитини та обрати відповідні педагогічні умови для корекції.

Розуміння різних типів і проявів порушень темпо-ритмічної організації мовлення є важливим кроком для розробки підходів до корекції та забезпечення максимально комфортних умов для розвитку мовленнєвої активності дитини.

У логопедичній літературі науковці поділяють порушення темпо-ритмічної організації мовлення на дві основні групи: судомні та несудомні. До несудомних порушень належать такі види, як тахілалія, брадилалія та ринолалія, кожне з яких може мати різний ступінь вираженості. Легкі та помірні прояви цих розладів зазвичай не викликають суттєвого дискомфорту і не впливають значно на спілкування. Проте, у випадках із тяжким ступенем прояву, такі порушення можуть ускладнювати комунікацію і потребують спеціальної уваги, адже порушення темпу мовлення в цьому випадку набувають патологічного характеру з притаманними їм особливостями [20, с.22]. Розглянемо і проаналізуємо ці порушення детальніше.

У науковій літературі тахілалія трактується як розлад мовлення, що характеризується патологічно прискореним темпом, за якого мовленнєві

одиниці вимовляються зі швидкістю, яка значно перевищує норму: замість звичних 10-12 звуків на секунду, цей показник сягає 20-30 звуків. Такий прискорений темп мовлення зумовлює низку специфічних труднощів для дитини у повсякденній комунікації. Термін походить від грецьких слів «tachus» – швидкий, та «lalia» – мова, що вказує на основну характеристику цього мовленнєвого порушення – прискорену вимову [34, с.43].

Тахілалія відзначається не лише швидкістю мовлення, а й певною поспішністю та відсутністю зосередженості на чіткості вимови. В результаті цього темпового розладу з'являються проблеми, пов'язані з невиразністю мови та нерозбірливістю слів. У швидкому потоці мовлення можуть виникати характерні порушення: слова часто повторюються, деякі звуки або склади проковтуються, слова сплутуються, а склади переставляються. Мовленнєва фраза стає менш зрозумілою, а іноді – зовсім невиразною. Проте дослідження показують, що коли людина з тахілалією свідомо звертає увагу на своє мовлення, такі запинки і помилки можуть тимчасово зникати або пом'якшуватися, що свідчить про зв'язок порушення з контролем мовленнєвого темпу [39, с.24].

Симптоми тахілалії можуть варіюватися від малопомітних до виразних, і вони можуть проявлятися в залежності від ситуації, у якій опиняється людина. Зокрема, труднощі з мовленням стають більш помітними у стресових ситуаціях, під час спілкування з авторитетними особами, у новому оточенні, у моменти сильного емоційного напруження або під час конфліктів. В таких випадках, прискорення темпу може поєднуватися із зниженням чіткості вимови, що ще більше ускладнює сприйняття мовлення оточуючими [47, с.53].

До мовленнєвих симптомів тахілалії належать надмірно швидкий темп мовлення, при якому зберігаються основні фонетичні та синтаксичні особливості мови. Проте мовлення набуває стрімкого, імпульсивного характеру, що ускладнює його чіткість та зрозумілість. Через порушення

уваги в мовленні часто трапляються повторення слів, запинки, перестановки складів, а також нечітка вимова цілих фраз. Такий розлад може впливати не лише на зовнішнє мовлення, але й на внутрішнє. Окрім того, тахілалія може проявлятися у письмових порушеннях, де характерними є помилки та неупорядкованість думок. З немовленнєвих проявів можна виділити порушення загальної моторики – прискорений темп рухів, гіперактивність, а також прояви тикових рухів. Характерними є також дратівливість, підвищена збудливість, порушення уваги та її нестійкість, через що дитина часто перемикає увагу з одного об'єкта на інший [20, с.22].

У наукових дослідженнях виділяють кілька різновидів тахілалії, що мають характерні риси. Зокрема, один із типів – полтерн або «спотикання», при якому темп мовлення змінюється нерівномірно та супроводжується порушеннями як загальної, так і мовленнєвої моторики. Інший вид, відомий як баттаризм, проявляється порушенням мовленнєвої уваги та серйозними порушеннями темпу, що призводить до неправильної побудови речень та фраз [13, с.112].

Тахілалія, як зазначають дослідники, виникає через переважання процесів збудження над гальмуванням у мовній діяльності, що може бути спричинено генетичними факторами, спадковістю, порушенням функцій підкоркових структур мозку, а також впливом швидкого мовлення оточення та деякими методами виховання і навчання [52, с.4]. Тахілалія має як мовленнєві, так і немовленнєві прояви. Серед мовленнєвих ознак – швидкий темп вимови слів, що супроводжується порушенням уваги, викликаючи повторення, запинки, перестановки складів і нечіткість у вимові. Таке швидке мовлення нерідко впливає і на письмову мову дитини. До немовленнєвих проявів належать загальна гіперактивність, швидкі рухи, можливі тики, а також порушення уваги, що призводить до нестійкості концентрації і швидкого переключення уваги [61, с.117].

У літературі виділяють окремі типи тахілалії. Полтерн, або «спотикання», характеризується нерівномірністю темпу мовлення та супроводжується загальними порушеннями моторики, зокрема мовленнєвої. Інший тип – баттаризм, де спостерігається значне порушення уваги і темпу мовлення, що призводить до труднощів у побудові фраз [64, с.271].

Брадилалія, на відміну від тахілалії, являє собою сповільнене мовлення, при якому вимова стає затягнутою і млявою, з вираженою монотонністю голосу і обмеженою артикуляцією. Це порушення може зачіпати як зовнішнє, так і внутрішнє мовлення дитини. Брадилалія часто зустрічається у дітей із затримкою розвитку або розумовими порушеннями, що робить спілкування для них складним. Такий повільний темп викликає у оточуючих роздратування, змушуючи дітей уникати мовленнєвих контактів [11, с.60].

Брадилалія може бути зумовлена як спадковими, так і зовнішніми чинниками, такими як інтоксикація або особливості виховання та наслідування. Вона супроводжується рядом мовленнєвих і позамовленнєвих ознак, таких як уповільнене читання та письмо, монотонність голосу, затягнуті паузи між словами та розтягування звуків у словах [14, с.11].

До позамовленнєвих симптомів належать труднощі у загальній моторній координації, мімічні обмеження, а також затримка психічних процесів, таких як сприйняття, пам'ять, мислення, що проявляються стереотипністю дій [35, с.38].

При корекції брадилалії використовують спеціальні вправи, спрямовані на покращення ритміки мовлення, що нормалізує темп і робить його плавнішим. Комплекс занять для дітей з брадилалією також включає різноманітні музичні вправи на координацію та ритм, вправи для підтримки темпу мовлення через рухи рук і плескання, а також завдання на дрібну

моторику, такі як ліплення та плетіння. Додатково використовуються скоромовки, читання і співи з метою тренування ритмічного мовлення [50, с.46].

Ринолалія є одним із порушень темпо-ритмічної сторони мовлення несудомного характеру, що відрізняється назальністю звуків, зумовленою специфічними порушеннями артикуляції та фонації. Ринолалію розглядають по-різному: деякі фахівці класифікують її як окремий вид механічної дислалії, а інші – як самостійне порушення [65, с.17].

Особливістю ринолалії є те, що вона впливає не лише на приголосні, але й на голосні звуки, порушуючи тим самим як звукову, так і голосову складові мовлення. Внаслідок цього назальність може проявлятися і в дзвінких, і в глухих звуках, що є характерною ознакою цього порушення [66, с.231].

У логопедичній практиці ринолалія класифікується за різними формами, що дозволяє індивідуально підходити до планування корекційної роботи. Особливої уваги заслуговують анатомічні вади мовленнєвого апарату, зокрема вроджені розщілини, які можуть суттєво впливати на мовлення. Такі дефекти можуть охоплювати щілини верхньої губи та піднебіння різних типів і форм. Наприклад, розщілини верхньої губи можуть бути прихованими або видимими, повними або неповними, односторонніми або двосторонніми, з деформацією носового відділу або без неї. Розщілини піднебіння, своєю чергою, можуть зачіпати як тверде, так і м'яке піднебіння, формуючи наскрізні дефекти різного ступеня [9, с.17].

Розщілини можуть класифікуватися як наскрізні або неповні, двосторонні чи односторонні. Наприклад, наскрізні розщілини проходять крізь м'які тканини, зачіпаючи як верхню губу, так і піднебіння. У випадку неповних розщілин дефект може обмежуватися тільки певними частинами піднебіння або лише маленьким язичком [49].

Ринолалія за характером анатомічного дефекту та функціональних порушень піднебінно-глоткового змикання поділяється на три основні види: відкриту, закриту та змішану форми. Залежно від походження, ринолалія може бути органічною або функціональною. Відкрита ринолалія виникає через дефект між ротовою та носовою порожнинами, що дозволяє повітрю проходити одночасно через обидві порожнини, надаючи звукам носовий відтінок, який і створює характерну для ринолалії звучність [65, с.18].

Відкрита ринолалія може бути органічною, тобто виникати через фізичні дефекти (наприклад, вроджені розщілини верхньої губи або твердого і м'якого піднебіння), або бути наслідком травм, паралічів, парезів, рубців, пухлин. З іншого боку, вона може бути функціональною, коли дефект мовлення виникає через функціональні порушення, такі як слабкий м'язовий тонус м'якого піднебіння, недостатній підйом під час фонації (як у випадку частого захворювання носоглотки та слабкості нервових імпульсів або загального м'язового знеболення), а також в результаті втрати контролю над мовленням у випадку низького слуху або наслідування назального мовлення [57, с.69].

Функціональна відкрита ринолалія зустрічається рідше ніж органічна відкрита ринолалія. Вона найчастіше спостерігається у фізично ослаблених дітей зі зниженим м'язовим тонусом. За цієї форми ринолалії порушення мовлення є вкрай серйозним. Вимова слів абсолютно нерозбірлива. Ротові звуки набувають назального відтінку, і найсильніше це відчувається при вимовлянні голосних «і» та «у», оскільки під час їхньої артикуляції ротова порожнина зустрічає найбільшу опірність [51, с.65].

Ринолалія може призвести до порушення тембру звуків, особливо при вимові приголосних. Це відбувається тому, що під час мовлення виникає хрипкий звук у носовій порожнині, що додається до шиплячих і фрикативних звуків. Звуки, які потребують повітряного тиску для їхньої

коректної артикуляції, такі як «п», «б», «д», «т», «к» і «г», можуть бути вимовлені нечітко через недостатнє перекриття носової порожнини в ротовій порожнині. Внаслідок цього повітряний потік в ротовій порожнині стає настільки слабким, що не здатний для збудження коливань кінчика язика, необхідних для формування звуку «р» [].

Закрита ринологія виникає, коли носовий резонатор не використовується під час вимовлення звуків мови, і повітряні потоки спрямовуються тільки через рот. Особливо це стосується носових звуків, таких як «м», «н», «п», «т» [7, с.87].

У випадку, коли назальний резонатор відсутній, носові звуки можуть замінюватися на їхні ротові аналоги. Наприклад, «м» може бути замінена на «б», «н» та інші. Ця заміна звуків може значно ускладнити розуміння мовлення, оскільки втрачається різниця між назальними та неназальними звуками. Також може відбуватися часткове перекриття повітряного потоку через ніс, що призводить до того, що звук «м» може сприйматися як комбінація «мб», а звук «н» - як «нд». Це призводить до втрати розбірливості мовлення [13, с.117].

За закритої форми ринології страждає вимова голосних звуків, які втрачають свої тонові характеристики через приглушення окремих звукових тонів у носоглотковій і носовій порожнинах, що призводить до їхнього ненатурального та мертвого відтінку. Основні причини цього порушення включають:

1) органічні зміни в носовому просторі, які перешкоджають нормальному проходженню повітряного потоку в носову порожнину;

2) функціональні порушення м'якого піднебіння, піднебінної фіранки та піднебінно-глоткового клапана, які регулюють прохід повітря до носової порожнини [43, с.195].

Органічна закрита ринологія може виникнути внаслідок структурних аномалій у носових або носоглоткових порожнинах. У цьому випадку може

знадобитися хірургічне втручання для усунення причини, яка призводить до перешкодження носового дихання. Зазвичай, після усунення цих причин, носове дихання повертається до норми, і порушення мовлення зникає. У випадку, якщо поліпшення мовлення не настає, проводять логопедичні вправи, такі ж, як і для функціональної форми ринолалії [47, с.57].

Змішана ринолалія – це стан мовлення, при якому спостерігається знижений носовий резонатор при вимовлянні носових звуків і наявність назального тембру голосу. Цей вид ринолалії виникає внаслідок поєднання факторів, що призводять до відкритої і закритої ринолалії. Змішана ринолалія веде до витоку повітря через ніс і внаслідок цього порушується артикуляція та акустичні характеристики всіх мовленнєвих звуків, а також тембр голосу [46, с.50].

Система корекційної роботи для дошкільного віку з вродженими незрощеннями піднебіння повинна включати наступні аспекти: поліпшення рухомості м'якого піднебіння, усунення назального тембру голосу, навчання правильної артикуляції всіх звуків та розвиток фонематичного сприймання [24, с.117].

Отже, підсумовуючи вивчення несудомних порушень темпо-ритмічної сторони мовлення, можна виділити основні розлади, такі як тахілалія, брадилалія та ринолалія. Тахілалія включає такі різновиди, як баттаризм, що супроводжується мовленнєвими труднощами та порушенням темпу, і полтерн, для якого характерна переривчастість мовлення. Основними методами корекції для цього розладу є дихальні вправи, артикуляційні розминки та ігри на розвиток ритмічності мовлення.

Брадилалія, або патологічно сповільнений темп мовлення, виражається у повільному темпі вимови слів і нерівномірності голосу, а також порушеннях моторики. Корекційні заходи для брадилалії включають вправи на розвиток ритмічності та дрібної моторики, музикування, скоромовки та читання для підтримки темпу мовлення.

Ринолалія характеризується назальним відтінком мовлення, пов'язаним із анатомічними чи функціональними порушеннями мовленнєвого апарату, та може проявлятися в трьох формах: відкритій, закритій і змішаній. Корекційна робота з ринолалією спрямована на розвиток правильного дихання, поліпшення артикуляції та нормалізацію голосу для усунення назальних елементів у мовленні.

Загалом, кожен із зазначених порушень темпо-ритмічної сторони мовлення потребує комплексного підходу в корекційній роботі, який враховує специфіку мовленнєвих та позамовленнєвих особливостей дитини. Важливо, щоб корекційні заходи були адаптовані до індивідуальних потреб і можливостей кожної дитини, сприяли покращенню її мовленнєвої впевненості та інтеграції в соціальне середовище. Комплексний підхід дозволяє не лише усунути основні мовленнєві розлади, але й сприяє розвитку загальної моторики, комунікативних навичок і підвищенню емоційного комфорту дітей із мовленнєвими порушеннями.

1.3. Порушення темпо-ритмічної організації мовлення судомного характеру у старших дошкільників

Порушення темпо-ритмічної організації мовлення судомного характеру у старших дошкільників є складними розладами, які значно впливають на загальну комунікацію та адаптацію дитини у соціальному середовищі. До судомних розладів темпо-ритмічної сторони мовлення відносять такі явища, як заїкання, яке проявляється у формі різноманітних судомних затримок і переривань мовлення. Ці порушення можуть викликати значний емоційний дискомфорт, оскільки впливають не лише на фізіологічну сторону мовлення, але й на соціальну взаємодію дитини, її самооцінку та впевненість у спілкуванні з однолітками. Оскільки судомні

порушення темпу мовлення можуть мати комплексний характер, для їх корекції важливо враховувати як фізіологічні, так і психологічні чинники.

До порушень темпо-ритмічної сторони мовлення судомного характеру у старших дошкільників відносять дизартрію та заїкання, які є серйозними мовленнєвими порушеннями та можуть суттєво впливати на мовну комунікацію дитини. Дизартрію у спеціальній літературі визначають як комплекс порушень мовлення, зумовлених ураженням центральної нервової системи, що спричиняє порушення роботи м'язів мовленнєвого апарату [44].

Дизартрія у дітей старшого дошкільного віку проявляється у труднощах із артикуляцією та в контролі над мовними рухами, що може призвести до викривлень звуків і порушень чіткості мовлення. Хоча інтелектуальні можливості дітей із дизартрією зазвичай не порушуються, дефіцити у координації та артикуляції суттєво ускладнюють їхнє мовлення, знижують його зрозумілість для співрозмовників, що позначається на соціальній адаптації дітей [51, с.67].

До характерних ознак дизартрії у дітей дошкільного віку належать спотворення і нерозбірливість звуків. Діти можуть неправильно вимовляти звуки, замінювати одні звуки на інші або зовсім пропускати окремі звуки чи склади. Друга ознака пов'язана із загальною нечіткістю мовлення, через що мовлення може звучати нерозбірливо, що обмежує можливість успішного спілкування дитини з однолітками та дорослими [2, с.11]. Третьою ознакою є зміна ритму та інтонації мовлення, коли дитина не може утримувати ритмічний темп і виразність. Вимовляючи речення, дитина може варіювати довжину пауз і звуків, через що мова набуває монотонного або неприродного звучання. Четверта ознака стосується спотвореної артикуляції звуків. Дитина може відчувати труднощі у чіткому вимовленні звуків, що призводить до спотворення їхнього звучання та може включати запинки та заїкання. П'ята ознака пов'язана з порушеннями координації

рухів мовленнєвих органів: губ, язика та м'якого піднебіння, що ускладнює правильне формування мовлення [4, с.31].

Дизартрія у дітей старшого дошкільного віку може бути зумовлена як генетичними, так і патологічними факторами. Генетичні чинники відіграють значну роль у формуванні функціонування мовленнєвого апарату, що може впливати на виникнення дизартрії у дітей. У сім'ях, де є родичі з аналогічними проблемами, спостерігається вища ймовірність виникнення порушень мовлення. Аномалії в розвитку артикуляційних органів можуть призводити до труднощів з артикуляцією, зокрема при вимові деяких звуків, що є складними для дітей дошкільного віку [7, с.84].

Патологічні стани, такі як ураження нервової системи або інші вроджені дефекти, також відіграють значну роль у розвитку дизартрії. Серед найбільш частих причин дизартрії у старших дошкільників слід відзначити паралічі та порушення моторики, які впливають на м'язову координацію. До того ж, інші неврологічні захворювання, наприклад, церебральний параліч або судомні стани, можуть посилювати наявні труднощі мовлення. Захворювання центральної нервової системи впливають на здатність дітей регулювати мовленнєву моторику, що ускладнює артикуляцію та може призвести до серйозних труднощів у мовленнєвій комунікації [16, с.87].

Зовнішні чинники, зокрема освітнє середовище та методи виховання, також можуть сприяти розвитку дизартрії. Недостатня стимуляція мовлення у сімейному або педагогічному середовищі, а також помилки в методах навчання можуть стати перешкодою для правильного розвитку мовленнєвих навичок. Відсутність мовленнєвої підтримки з боку дорослих, обмежене спілкування та недостатність мовленнєвих занять у дитячому середовищі може спричинити затримку в розвитку мовлення та формування дизартрії [43, с.221].

Дизартрію, як складне мовленнєве порушення, в логопедичній і спеціальній літературі поділяють на декілька основних видів, кожен з яких має свої характерні ознаки. Дизартрія може бути класифікована за різними критеріями, такими як місце ураження, провідний клінічний синдром і ступінь тяжкості порушення. Розглянемо детальніше кожен вид.

Бульбарна дизартрія виникає внаслідок ураження бульбарних центрів і супроводжується порушенням рефлексів, які пов'язані зі смоктальним рефлексом, ковтанням, надмірним слиновиділенням і проблемами з жуванням. Мовлення при бульбарній дизартрії характеризується гугнявим, хриплим та приглушеним звучанням [51, с.65].

Псевдобульбарна дизартрія є результатом гіпертонусу або спастичного паралічу м'язів мовного апарату. Вона часто проявляється у труднощах з рухливістю язика та іноді супроводжується частими спробами ковтання. Діти з псевдобульбарною дизартрією можуть зазнавати труднощів у вимові окремих голосних і приголосних звуків [7, с.83].

Кіркова дизартрія пов'язана з порушенням коркових центрів, що відповідають за мовленнєву артикуляцію, хоча дихання і загальна інтонаційна складова залишаються збереженими. Це ускладнює рухи артикуляційного апарату та робить мовлення менш чітким [16, с.87].

Мозочкова дизартрія має ознаки атаксії і проявляється у порушеннях координації рухів, що відображається на мовленні, яке стає поштовоподібним та уривчастим, схожим на скандування. Додатково можуть проявлятися хитка хода, тремор кінцівок та загальна порушеність рівноваги [43, с.195].

Підкіркова дизартрія характеризується гіперкінезами, які спричиняють неконтрольовані мимічні та артикуляційні рухи. Такі мимовільні рухи можуть посилюватись під час мовлення, що викликає спазми артикуляції, зміну гучності та тембру голосу, а також може призвести до заїкання і різких перепадів у темпі мовлення [51, с.71].

Стерта форма дизартрії виникає під впливом стресу чи зміни температури навколишнього середовища. Вона характеризується труднощами в координації мовленнєвих рухів, особливо у дітей, схильних до нервово-м'язових розладів, таких як міастенія [2, с.12].

За клінічними формами дизартрію поділяють на артикуляційну, гіперкінетичну, дисфонічну та моторно-мовленнєву. Наприклад, артикуляційна дизартрія відзначається труднощами у правильній вимові окремих звуків. У старших дошкільників із такою формою дизартрії спостерігаються спотворення звуків або їхня заміна іншими. Це спричиняє нечіткість мовлення і впливає на його розбірливість, а також може ускладнювати вимову складних звукових поєднань [Тарасун].

Гіперкінетична дизартрія характеризується недостатнім контролем над мовленнєвими органами, що спричиняє труднощі з артикуляцією звуків і їхньою правильною вимовою. Така форма дизартрії також супроводжується гіперактивністю та надмірною рухливістю дітей. Цей вид порушення мовлення здатний впливати не тільки на фізичний, але й на емоційний стан дитини, оскільки надмірна м'язова активність і труднощі у спілкуванні можуть призводити до психічної напруженості [13, с.117].

Для корекції гіперкінетичної дизартрії у старших дошкільників застосовують різноманітні методики, спрямовані на розвиток усвідомлення та контролю за власними мовленнєвими рухами. Корекційна робота з дітьми включає вправи для покращення координації артикуляційного апарату, що допомагають коректно артикулювати звуки і слова. Педагоги активно інтегрують мовленнєві завдання з фізичними вправами та ігровими елементами, аби стимулювати дитячу залученість та полегшити засвоєння мовленнєвих навичок [29, с.149].

Дисфонічна дизартрія проявляється у старших дошкільників як порушення якості звучання та забарвлення мовлення. Її особливістю є труднощі з диханням та функцією голосових складок, що впливають на

утворення звуків. Діти з таким типом дизартрії можуть замінювати деякі звуки або використовувати нестандартні інтонації, що робить їхнє мовлення важким для сприйняття. У процесі корекції дисфонічної дизартрії велика увага приділяється розвитку артикуляційних та дихальних навичок. Спеціалісти проводять заняття, спрямовані на зміцнення голосового апарату та на розвиток навичок правильного мовлення, що дозволяє дітям ефективніше спілкуватися та взаємодіяти з однолітками [24, с.117].

Моторно-мовленнєва дизартрія характеризується труднощами в координації рухів, що призводить до проблем з вимовою та мовленням у цілому. Діти старшого дошкільного віку з цим порушенням можуть мати складнощі з плавністю мовленнєвих рухів, а також з артикуляцією складних звукових комбінацій. У цих дітей часто спостерігаються порушення темпу, ритму та зрозумілості мовлення. Для подолання цих труднощів використовуються вправи, що сприяють розвитку м'язів мовленнєвого апарату та покращенню координації мовленнєвих дій. Таким чином, корекційна робота з моторно-мовленнєвою дизартрією спрямована на вдосконалення мовленнєвої комунікації та поліпшення комунікативних здібностей дітей [25, с.21].

Заїкання, або логоневроз, належить до порушень темпо-ритмічної організації мовлення, що проявляється у переривчастості та порушенні плавності вимови звуків і слів. Заїкання характеризується труднощами у вимові, які включають повторення складів, непотрібні паузи перед початком фраз, а також повторюваність окремих звуків. Основою такого порушення є спазми мовленнєвих м'язів, які відповідають за голосоутворення, дихання і артикуляцію. Ці мимовільні скорочення пов'язані з підвищеною збудженістю в центрах мозку, відповідальних за контроль мовлення та емоційний стан. Це призводить до різних труднощів з голосом, артикуляцією та диханням, які заважають дитині говорити плавно і ритмічно [67].

Залежно від походження заїкання у дітей виділяють два основних типи: неврозоподібне та невротичне. Неврозоподібне заїкання має генетичну основу та часто пов'язане з особливостями нервової системи, що робить його менш чутливим до корекційних втручань. Діти з цим типом заїкання мають специфічну роботу центрів мозку, що впливає на формування мовленнєвих навичок [12, с.31].

Натомість, невротичне заїкання виникає як реакція на стресові події та психоемоційні травми, коли мовленнєві м'язи зазнають додаткового напруження. Вчасна корекційна допомога в цьому випадку може суттєво покращити стан дитини, оскільки невротичне заїкання є більш піддатливим до терапії [22, с.70].

Різні види заїкання проявляються у мовленні через тонічне заїкання, що супроводжується тривалими паузами і розтягуванням окремих звуків; клонічне заїкання, яке проявляється через повторення звуків або складів; змішане заїкання, що характеризується одночасними паузами і повтореннями. Існують три ступені заїкання: легкий, коли запинки трапляються під час природного мовлення; середній, який утруднює діалоги та спонтанні висловлювання; і важкий, при якому запинки значно ускладнюють будь-яке мовлення [23, с.117].

Перші прояви заїкання у дитини зазвичай з'являються після психоемоційних потрясінь. Під впливом зовнішнього оточення дитина намагається говорити правильно, але повторювані спазми заважають цьому. У сприятливих умовах заїкання може ослабнути або навіть зникнути, але після чергового стресу симптоми можуть повернутися. З часом інтервали між загостреннями можуть скорочуватися, а сама проблема поглиблюватися. У старшому віці на тлі стресу або переживань дитина може уникати мовленнєвих ситуацій, що може сприяти розвитку комплексів [31, с.217].

Серед поширених форм заїкання у дошкільників виділяють: невротичне заїкання, яке часто виникає після психотравмуючих подій та супроводжується страхом говоріння, а також неврозоподібне заїкання, яке починається разом із активним розвитком мовлення. Незважаючи на виражені мовленнєві труднощі, діти зазвичай не соромляться свого мовлення, але через спотворену вимову їх мовлення може залишатися незмінним незалежно від ситуації [28, с.132].

Факторами ризику заїкання можуть бути багатомовне виховання, активна стимуляція мовленнєвих навичок та частий перегляд відеоконтенту. Корекційна робота при заїканні спрямована на розвиток плавності мовлення, розширення словникового запасу, роботу над інтонацією, ритмом і темпом, а також на тренування граматичних і звукових компонентів мовлення.

Отже, порушення темпо-ритмічної організації мовлення судомного характеру у старших дошкільників включають такі розлади, як дизартрія та заїкання. Ці порушення суттєво впливають на плавність, ритм і зрозумілість мовлення, ускладнюючи комунікацію дитини з оточенням. Дизартрія, яка спричиняється порушеннями роботи м'язів мовленнєвого апарату, може проявлятися в нечіткості вимови, артикуляційних труднощах та контролі над мовленнєвими м'язами. Заїкання, в основі якого лежать спазми мовленнєвих м'язів, характеризується паузами, повтореннями і затримками у вимові звуків. Вчасна і правильна корекційна робота є надзвичайно важливою, оскільки вона допомагає покращити мовленнєві навички дітей та сприяє їхній соціальній адаптації, формуючи навички плавного, ритмічного та зрозумілого мовлення, необхідні для успішної комунікації.

Висновки до розділу 1

Темпо-ритмічна сторона мовлення є важливим компонентом мовленнєвого розвитку дошкільників, оскільки забезпечує плавність, зрозумілість та емоційну виразність висловлювань, необхідних для ефективного спілкування. У цьому розділі було висвітлено теоретичні підходи до розуміння темпо-ритмічної організації мовлення, а також класифікацію порушень, що можуть виникати у дітей дошкільного віку.

Зокрема, було визначено, що темпо-ритмічні характеристики, такі як темп, ритм, паузи та інтонація, сприяють формуванню зв'язного мовлення, структурованості висловлювань і здатності до адекватного емоційного вираження. Порушення цієї сторони мовлення, навіть несудомного характеру, як-от тахілалія, брадилалія чи ринолалія, можуть ускладнювати комунікацію дитини, впливаючи на її мовленнєву та соціальну активність. Судомні порушення, такі як дизартрія та заїкання, супроводжуються ще більшими труднощами, адже вони поєднують мовленнєві та фізіологічні дефекти, які значно ускладнюють мовленнєву діяльність і соціалізацію дітей.

У розділі акцентується на різноманітних причинах порушень темпо-ритмічної організації мовлення, серед яких виділяють генетичні, анатомічні, неврологічні та середовищні чинники. Особливу увагу приділено комплексному підходу до корекції цих порушень. Він включає дихальні та артикуляційні вправи, роботу над інтонацією та ритмом мовлення, а також ігрові методики, які сприяють формуванню плавності, ритмічності та виразності мовлення.

Таким чином, забезпечення гармонійного розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у дошкільників є необхідною умовою для успішної соціалізації дитини. Вчасна діагностика, індивідуальний підхід і цілеспрямована корекційна робота дозволяють подолати мовленнєві труднощі, сприяючи розвитку комунікативної впевненості та формуванню основ для подальшого навчання й ефективного спілкування.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТЕМПО-РИТМІЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Методика та організація дослідження темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників

Організація та проведення логопедичного обстеження темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників з порушеннями темпо-ритмічних сторони мовлення є важливою умовою для розвитку мовленнєвих навичок, необхідних для ефективної комунікації та соціалізації дітей у дитячому колективі. Така діагностика дозволяє вчасно виявити мовленнєві особливості, адаптувати педагогічні умови та створити сприятливе середовище для розвитку мовленнєвих можливостей кожної дитини.

Дослідження проходило у 3 етапи: констатувальний на виявлення початкового рівня темпо-ритмічних характеристик темпу, ритму, інтонаційної виразності, акцентуації та інших за допомогою різноманітних завдань та ігрових вправ у дітей з порушеннями мовлення та дітей із нормотиповим розвитком. Формувальний етап був спрямований на реалізацію педагогічних умов у експериментальній групі. Контрольний етап охоплював перевірку ефективності впроваджених умов та порівняльний аналіз результатів повторної діагностики між експериментальною та контрольною групою. У дослідженні взяло участь 15 дітей із нормотиповим розвитком та 15 дітей із порушеннями мовлення, яке проводилось на базі Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №33 «Щаслива малеча» Чернівецької міської ради. Це дало змогу

визначити основні напрями та методи підтримки для вдосконалення темпо-ритмічної сторони мовлення, враховуючи індивідуальні особливості дітей.

На основі аналізу наукової літератури було визначено ключові характеристики темпо-ритмічної сторони мовлення, які стали основою обстеження: швидкість мовлення, ритм, інтонаційне забарвлення, паузи, акценти та структура фраз. У дослідженні були використані теоретичні методи (аналіз, порівняння, синтез, систематизація та узагальнення літератури з логопедії, психології та педагогіки) та емпіричні методи (констатувальний експеримент, якісний та кількісний аналіз результатів, тестування темпо-ритмічних характеристик мовлення).

Результати виконаних завдань показали різні рівні темпо-ритмічних характеристик мовлення у дітей з нормотиповим розвитком та з особливими освітніми потребами, що дозволило створити індивідуалізовані педагогічні умови, орієнтовані на потреби кожної дитини, та скерувати освітній процес на розвиток мовленнєвих навичок, які є необхідними для успішної соціалізації та підготовки дітей до навчання у школі.

Темпо-ритмічні характеристики мовлення у старших дошкільників включають темп, інтонацію, ритм, паузування, акцентуацію та фразування. Кожен із цих компонентів має своє значення для формування виразного, зрозумілого та емоційного мовлення. На основі спостережень та завдань ми визначили п'ять рівнів розвитку кожного компонента: початковий, низький, середній, достатній та високий. Нижче наведено приклади завдань, які ми використовували для оцінки цих характеристик, а також опис кожного рівня, що дозволяє оцінити стан мовленнєвих навичок дитини.

Для оцінки темпу мовлення ми використали такі завдання.

Завдання 1. «Швидкий і повільний». Педагог зачитує текст у швидкому темпі, а потім у повільному. Дитина повинна повторити фрази з такою самою швидкістю. Це завдання дозволяє оцінити здатність дитини адаптувати темп мовлення.

Завдання 2. «Опиши малюнок». Дитині пропонується описати малюнок, звертаючи увагу на деталізацію та послідовність. Педагог фіксує, чи є мовлення дитини плавним і чи підтримує вона сталий темп протягом опису.

Завдання 3. «Назви тварин». Дитина повинна за 30 секунд назвати якомога більше тварин. Педагог оцінює швидкість, регулярність і чіткість її мовлення.

Для оцінки інтонації ми використали такі завдання.

Завдання 1. «Скажи з настроєм». Дитині пропонують промовити речення з різними емоціями: радістю, сумом, подивом. Це допомагає оцінити її здатність використовувати інтонацію для передавання емоцій.

Завдання 2. «Впізнай емоцію». Педагог промовляє фрази з різними емоційними відтінками, а дитина повинна визначити емоцію та пояснити свій вибір.

Завдання 3. «Склади історію». Дитині дають серію картинок, які утворюють послідовність подій, і просять розповісти історію, використовуючи різну інтонацію для різних персонажів або ситуацій.

Для оцінки ритму мовлення ми використали такі завдання.

Завдання 1. «Ритмічні фрази». Дитині дають набір ритмічних слів або фраз (наприклад, «барабан, піаніно, гітара»), які вона повинна повторити, дотримуючись ритму.

Завдання 2. «Повтори ритм». Педагог стукає ритм (наприклад, короткі й довгі удари: «тук-тук-туу»), а дитина повторює його за допомогою мовлення (наприклад, промовляючи слова з подібним ритмом).

Завдання 3. «Ритм у віршах». Дитина декламує знайомий вірш, звертаючи увагу на ритм і плавність мовлення.

Для оцінки паузування ми використали такі завдання.

Завдання 1. «Розділи речення». Дитині дають текст із відсутніми розділовими знаками, і вона повинна прочитати його, розставляючи паузи для логічного членування.

Завдання 2. «Розкажи історію». Дитині пропонують короткий сюжет (наприклад, що відбулося під час прогулянки), і вона повинна переказати його, роблячи паузи в потрібних місцях.

Завдання 3. «Пауза в тексті». Педагог промовляє фрази, свідомо використовуючи паузи, а дитина повинна повторити їх з такими самими паузами.

Для оцінки акцентуації та фразування ми використали такі завдання.

Завдання 1. «Підкресли важливе слово». Дитині зачитують речення, і вона повинна повторити його, акцентуючи увагу на важливих словах.

Завдання 2. «Закінчи речення». Педагог починає фразу (наприклад, «В лісі ростуть...»), а дитина завершує її, виділяючи акцентами ключові слова.

Завдання 3. «Склади фрази». Дитині пропонують набір слів, з яких вона повинна скласти речення, акцентуючи увагу на головних елементах фрази.

Після завершення завдань нами було проаналізовано результати, і визначено рівень розвитку кожної характеристики мовлення (початковий, низький, середній, достатній, високий). Характеристика рівнів подана нижче.

Початковий рівень *темпу* мовлення характеризується тим, що мовлення дитини є нерівномірним і важким для сприйняття. Вона говорить або надто швидко, або дуже повільно, не усвідомлюючи необхідності регулювати швидкість. Зв'язність між словами та фразами слабка, а мовленнєвий потік часто переривається. На низькому рівні дитина вже частково усвідомлює потребу в регулюванні темпу, однак мовлення залишається нестабільним і нерівномірним. У складних ситуаціях спілкування темп може знову ставати хаотичним. На середньому рівні

дитина демонструє кращу адаптацію темпу до ситуації, її мовлення стає більш плавним, однак у складних висловлюваннях вона все ще може втрачати контроль. На достатньому рівні дитина впевнено контролює темп мовлення, адаптуючи його до ситуації спілкування. Її висловлювання є логічними та послідовними. Високий рівень передбачає, що дитина використовує темп як засіб виразності, свідомо змінюючи швидкість мовлення для підкреслення важливих моментів або створення емоційного ефекту.

Інтонація на початковому рівні є монотонною, без емоційного забарвлення. Дитина не використовує зміни висоти голосу для вираження емоцій або підкреслення смислових акцентів. На низькому рівні з'являються перші спроби експериментувати з інтонацією, однак вони є хаотичними та несвідомими. Емоційність мовлення залишається слабкою. На середньому рівні інтонація використовується свідомо для вираження базових емоцій, таких як радість, сум або здивування, але дитині ще важко передати складні емоційні відтінки. Достатній рівень характеризується тим, що дитина вміло застосовує інтонаційні зміни, адаптуючи їх до контексту, що робить її мовлення більш живим і цікавим. На високому рівні дитина чітко володіє інтонацією, використовуючи її для створення емоційного та комунікативного впливу, її висловлювання звучать природно та переконливо.

Ритм мовлення на початковому рівні є хаотичним і нерегульованим. Дитина не дотримується послідовності у вимовлянні слів і фраз, що створює враження неструктурованого мовлення. На низькому рівні дитина починає робити спроби формувати ритм, але вони є спорадичними та потребують допомоги дорослого. Середній рівень характеризується тим, що дитина здатна зберігати ритмічність у простих висловлюваннях, але в складних ситуаціях цей навик може бути втрачений. На достатньому рівні мовлення має стабільний ритм, який дитина використовує для організації свого

висловлювання. Високий рівень передбачає, що дитина майстерно застосовує ритм для підсилення емоційності та виразності свого мовлення.

Паузування на початковому рівні характеризується хаотичністю. Дитина не свідомо використовує паузи, що часто робить мовлення незрозумілим і нелогічним. На низькому рівні з'являються перші спроби структурувати мовлення за допомогою пауз, однак вони є непослідовними. На середньому рівні дитина частіше свідомо використовує паузи для поділу мовлення на смислові блоки, хоча їй ще потрібна підтримка. Достатній рівень передбачає, що дитина ефективно застосовує паузи для організації свого мовлення, що робить його логічним і зрозумілим. Високий рівень характеризується тим, що паузи використовуються для підсилення змісту та акцентування важливих моментів, забезпечуючи чіткість і виразність висловлювань.

Акцентуація та фразування на *початковому рівні* практично відсутні. Дитина не виділяє ключові слова у висловлюваннях і не структурує мовлення на фрази. На *низькому рівні* вона починає усвідомлювати значення акцентів, але їх використання є хаотичним і нестабільним. *Середній рівень* характеризується свідомим виділенням важливих слів і формуванням простих фраз, однак у складних ситуаціях дитина все ще може потребувати підтримки. На *достатньому рівні* мовлення стає логічним і чітким, дитина використовує акцентуацію для підкреслення важливих моментів. *Високий рівень* передбачає майстерне володіння акцентуацією та фразуванням, що дозволяє дитині ефективно досягати комунікативних цілей.

Також нами були розроблені узагальнені рівні сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників.

Початковий рівень характеризується відсутністю стабільності в мовленні. Діти на цьому рівні мають труднощі у підтриманні послідовності, відсутній контроль над темпом, ритмом та інтонацією, а мовлення часто

звучить монотонно. Таким дітям рекомендовано починати з вправ, спрямованих на базове формування темпу і ритму, включаючи прості ритмічні ігри та вправи на контроль швидкості мовлення.

Базовий рівень визначається початковим розумінням дитиною важливості контролю над мовленням, проте послідовність у використанні ритму та темпу все ще недостатня. Діти з базовим рівнем можуть іноді виділяти прості акценти у словах, але потребують постійної підтримки від дорослих. Для них корисними є вправи на акцентуацію, фразування та чіткі інструкції із прикладами, які сприяють стабільнішому мовленнєвому контролю.

Середній рівень характеризується здатністю дитини до послідовного контролю темпу і ритму мовлення. Діти на цьому рівні вже можуть підтримувати більш стабільну швидкість, використовувати інтонацію для вираження простих емоцій та адаптувати мовлення відповідно до ситуації, хоча іноді ще потребують нагадувань. Корисними для подальшого розвитку є складніші вправи на регулювання ритму, пауз та інтонаційної виразності.

Достатній рівень показує, що діти вже впевнено володіють темпо-ритмічними характеристиками мовлення. Інтонація й акцентуація дозволяють їм виділяти важливі моменти у висловлюваннях, паузування стало частиною структурування мовлення. На цьому рівні діти здатні самостійно застосовувати навички темпо-ритмічного контролю, і їм корисні вправи, що підтримують та розвивають комунікативну виразність.

Високий рівень вказує на високий рівень мовленнєвої зрілості та виразності. Діти здатні вільно адаптувати свій темп, ритм і інтонацію під різні комунікативні завдання, вони майстерно використовують паузи, акценти та інтонаційні варіації для передачі як інформаційного, так і емоційного змісту мовлення. Діти з високим рівнем підготовки можуть застосовувати свої навички в більш складних комунікативних ситуаціях і

творчих завданнях, що допомагає їм упевнено виражати свої думки й емоції у мовленнєвій діяльності.

У наступному розділі ми проведемо емпіричне дослідження, спрямоване на визначення рівнів сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників. Дослідження допоможе виявити особливості та варіативність мовленнєвих характеристик серед дітей із різними рівнями сформованості темпо-ритмічних навичок, що стане основою для подальшого удосконалення методик роботи з темпо-ритмічною стороною мовлення.

2.2. Емпіричне дослідження рівнів сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників з особливими освітніми потребами

Емпіричне дослідження рівнів сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників має важливе значення для виявлення індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку дітей цього віку. Мовленнєва темпо-ритмічна організація впливає на здатність дитини ефективно спілкуватися, розвивати зв'язне мовлення та формувати соціальні навички. Вивчення рівнів сформованості цих навичок дозволить розробити ефективні підходи для покращення мовленнєвої компетентності в умовах дошкільної освіти. У ході дослідження буде проведено низку завдань, що оцінюють різні компоненти темпо-ритмічної сторони мовлення, такі як темп, ритм, інтонація та паузування, а також визначено загальний рівень мовленнєвого розвитку. Це дозволить комплексно оцінити мовленнєвий розвиток дітей і визначити найбільш ефективні методи для його корекції та підтримки.

За результатами даного дослідження ми отримали такі показники, які представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Оцінка загального мовленнєвого розвитку
дітей старшого дошкільного віку**

Рівні розвитку мовленнєвих здібностей	Діти з НР	Діти з ПМР
Лінгвістично здібна дитина	0%	0%
Високий рівень	4 (26,7%)	1 (6,7%)
Достатній рівень	6 (40%)	1 (6,7%)
Середній рівень	3 (20%)	5 (33,3%)
Рівень нижче за середній	1 (6,7%)	4 (26,7%)
Низький рівень	1 (6,7%)	4 (26,7%)
Критичний рівень	00,0%	00,0%

Результати оцінки загального мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку свідчать про значні відмінності між групами дітей з нормотиповим розвитком (НР) та дітей із порушеннями мовлення (ПМР).

У групі дітей із нормотиповим розвитком високий рівень мовленнєвих здібностей продемонстрували 26,7% дітей (4 дитини), що свідчить про їх здатність ефективно використовувати мовлення для комунікації та вираження своїх думок. Достатній рівень сформованості мовлення мають 40% дітей (6 осіб), що вказує на впевнене володіння мовними навичками. Середній рівень було виявлено у 20% дітей (3 дитини), що свідчить про наявність певних труднощів у використанні мовлення, проте ці діти здатні частково реалізовувати комунікативні функції. Рівень нижче за середній та

низький рівень сформованості мовлення спостерігався у 6,7% дітей (по 1 дитині), що вказує на потребу у додатковій педагогічній підтримці. Критичного рівня мовленнєвих здібностей у цій групі не виявлено.

Серед дітей із порушеннями мовлення ситуація є дещо гіршою. Лише 6,7% дітей (1 дитина) досягли високого рівня мовленнєвих здібностей, що демонструє обмежену здатність ефективно використовувати мовлення. Достатній рівень також мають лише 6,7% дітей (1 дитина), що свідчить про значні труднощі у мовленнєвому розвитку. Середній рівень виявлено у 33,3% дітей (5 осіб), які частково володіють мовленням, проте їхня мовленнєва активність є нестабільною. Найбільша кількість дітей із цієї групи демонструють рівень нижче за середній (26,7%, або 4 дитини) та низький рівень сформованості мовлення (також 26,7%, або 4 дитини), що вказує на потребу в інтенсивній корекційній роботі. Критичний рівень у цій групі також не зафіксовано. Результати оцінки загального мовленнєвого розвитку представлено на рисунку.

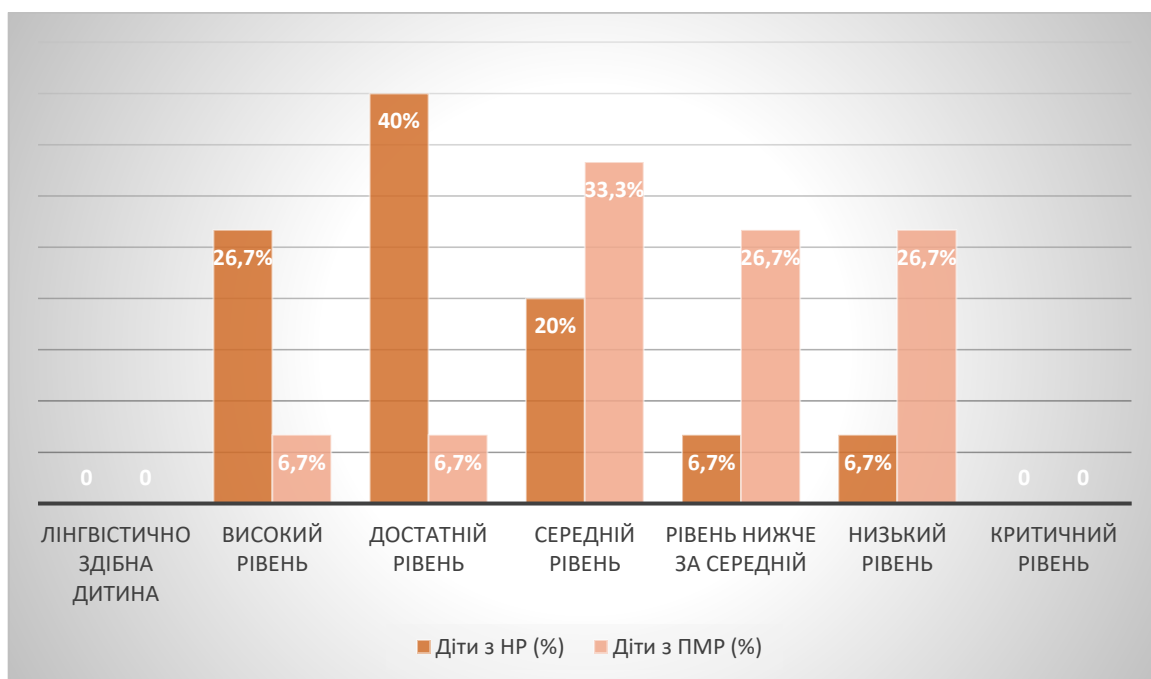


Рис. 2.1. Оцінка загального мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку

Отже, як бачимо з діаграми діти з нормотиповим розвитком демонструють вищий рівень сформованості мовленнєвих здібностей порівняно з дітьми із порушеннями мовлення. Ці результати підкреслюють необхідність впровадження корекційно-розвивальних програм для дітей із ПМР, які б сприяли підвищенню їхньої мовленнєвої активності та ефективності комунікації.

За результатами оцінки темпу мовлення ми отримали такі показники, які представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Оцінка темпу мовлення у дітей із порушеннями мовлення
та дітей з нормотиповим розвитком**

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	1 (6,7%)	6 (40%)
Низький рівень	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Середній рівень	3 (20%)	3 (20%)
Достатній рівень	5 (33,3%)	1 (6,7%)
Високий рівень	4 (26,7%)	00%

Дослідження рівнів сформованості функцій показало суттєві відмінності між дітьми з нормотиповим розвитком (НР) та дітьми з порушеннями мовлення (ПМР).

У групі дітей із нормотиповим розвитком переважали достатній (33,3%) і високий (26,7%) рівні сформованості функцій. Це свідчить про те, що більшість цих дітей успішно опанували необхідні функціональні навички та демонструють впевненість у їх використанні. Високий рівень сформованості зафіксовано у 26,7% дітей, що свідчить про їхню здатність

ефективно застосовувати функції у різних ситуаціях, забезпечуючи якісну взаємодію в комунікативному процесі.

Середній рівень сформованості функцій продемонстрували 20% дітей із цієї групи, що вказує на достатній, але не завжди стабільний рівень розвитку навичок. Низький (13,3%) і початковий (6,7%) рівні спостерігалися у значно меншій кількості дітей, що свідчить про високий загальний рівень розвитку функцій у дітей з нормотиповим розвитком. Такі показники підтверджують, що більшість дітей цієї групи мають добре сформовані функціональні навички, що забезпечують ефективну участь у спілкуванні та інших видах діяльності.

У групі дітей із порушеннями мовлення спостерігалися зовсім інші тенденції. У цій групі переважали початковий (40%) і низький (33,3%) рівні сформованості функцій, що свідчить про суттєві труднощі в опануванні базових навичок. Діти з такими рівнями мають значні прогалини в розвитку функцій, які перешкоджають їм у досягненні ефективної взаємодії. Їхні труднощі часто проявляються в нестабільності використання функцій, що впливає на загальний розвиток.

Середній рівень сформованості функцій продемонстрували лише 20% дітей із порушеннями мовлення. Це вказує на часткове оволодіння функціональними навичками, але їхній рівень залишається недостатнім для стабільного використання. Достатній рівень зафіксовано лише у 6,7% дітей, а високого рівня не досягла жодна дитина. Це підкреслює нагальну потребу в комплексній корекційній роботі, спрямованій на розвиток функціональних навичок у дітей із порушеннями мовлення.

Для оцінки інтонації у дітей було використано різні вправи, що дозволяли визначити їхню здатність передавати та розпізнавати емоції через інтонаційні зміни. Результати діагностики представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Оцінка інтонації у мовленні у дітей із порушеннями мовлення
та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)**

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	2 (13,3%)	7 (46,7%)
Низький рівень	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Середній рівень	5 (33,3%)	2 (13,3%)
Достатній рівень	3 (20%)	1 (6,7%)
Високий рівень	3 (20%)	00,0%

Результати оцінки інтонаційних навичок у дітей із нормотиповим розвитком та дітей із порушеннями мовлення демонструють певні відмінності в рівнях сформованості інтонаційної виразності.

У групі дітей із нормотиповим розвитком більшість дітей характеризуються середнім (33,3%) та високим (20,0%) рівнями сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення. Це свідчить про здатність значної частини дітей контролювати темп, ритм та паузування у своєму мовленні, що забезпечує їхню мовленнєву виразність. Достатній рівень продемонстрували 20,0% дітей, що говорить про стабільні мовленнєві навички, хоча вони ще потребують вдосконалення. Низький рівень (13,3%) та початковий рівень (також 13,3%) спостерігаються значно рідше, що вказує на незначну кількість дітей із труднощами в темпо-ритмічній організації мовлення.

У групі дітей із порушеннями мовлення переважають початковий (46,7%) та низький (33,3%) рівні сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення. Ці дані свідчать про те, що більшість дітей у цій групі мають значні труднощі у використанні темпо-ритмічних характеристик мовлення, таких як темп, інтонація та паузування, що значно впливає на їхню

мовленнєву виразність і комунікативні можливості. Середній рівень спостерігався у меншій кількості дітей (13,3%), що вказує на певні успіхи, але все ще недостатню сформованість навичок. Лише одна дитина (6,7%) досягла достатнього рівня, що свідчить про ізольовані випадки позитивного впливу на формування мовленнєвих навичок. Жодна дитина в групі з порушеннями мовлення не досягла високого рівня, що підкреслює необхідність подальшої корекційної роботи для розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у цієї категорії дітей.

Для оцінки ритму мовлення ми використали такі завдання на ритмічність та увагу. За результатами даної діагностики ми отримали такі показники, які представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Оцінка ритму у мовленні у дітей із порушеннями мовлення
та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)**

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	3 (20%)	7 (46,7%)
Низький рівень	2 (13,3%)	6 (40,0%)
Середній рівень	5 (33,3%)	2 (13,3%)
Достатній рівень	3 (20%)	0 (0%)
Високий рівень	2 (13,3%)	00,0%

Результати оцінки рівнів сформованості функцій у дітей із нормотиповим розвитком (НР) та дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) свідчать про наявність суттєвих відмінностей між цими групами.

У групі дітей із нормотиповим розвитком більшість дітей демонструють середній (33,3%) та достатній (20,0%) рівні сформованості

функцій. Це свідчить про те, що значна частина дітей у цій групі має стабільно сформовані навички, які дозволяють ефективно використовувати мовлення у комунікації. Високий рівень (13,3%) спостерігається рідше, але він вказує на гарну мовленнєву підготовку окремих дітей, які впевнено використовують мовленнєві функції. Низький (13,3%) та початковий (20,0%) рівні сформованості зустрічаються лише в окремих випадках, що свідчить про поодинокі труднощі в розвитку мовленнєвих функцій у цієї групи.

У групі дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку переважають початковий (46,7%) та низький (40,0%) рівні сформованості функцій, що свідчить про значні труднощі у розвитку мовленнєвих навичок у більшості дітей цієї групи. Ці показники вказують на недостатню здатність контролювати мовленнєві функції, що негативно впливає на їхню комунікативну компетентність. Середній рівень сформованості (13,3%) демонструє лише незначна частина дітей, що вказує на наявність певних зусиль у використанні мовлення, але їх недостатньо для повноцінного розвитку. Жодна дитина у цій групі не досягла достатнього або високого рівня сформованості функцій, що підкреслює необхідність інтенсивної корекційної роботи для покращення мовленнєвих навичок у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Для оцінки паузування ми використали вправи з позначенням пауз. За результатами паузування ми отримали такі показники, які представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Оцінка паузування у мовленні у дітей із порушеннями мовлення
та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)**

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	2 (13,3%)	8 (53,3%)
Низький рівень	3 (20,0%)	5 (33,3%)
Середній рівень	6 (40%)	2 (13,3%)
Достатній рівень	3 (20%)	00,0%
Високий рівень	1 (6,7%)	00,0%

Результати оцінки рівнів сформованості функцій у дітей із нормотиповим розвитком (НР) та дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) вказують на суттєві відмінності між цими двома групами.

У групі дітей із нормотиповим розвитком найбільша частка дітей (40%, 6 дітей) демонструють середній рівень сформованості функцій, що свідчить про стабільний розвиток мовленнєвих навичок, які дозволяють ефективно використовувати мовлення у комунікації. Достатній рівень сформованості функцій показали 3 дитини (20%), що вказує на високий рівень мовленнєвої підготовки. Високий рівень сформованості функцій спостерігався лише у 1 дитини (6,7%), що свідчить про повноцінне оволодіння мовленнєвими функціями. Низький рівень сформованості функцій демонструють 3 дитини (20%), а початковий рівень — 2 дитини (13,3%), що свідчить про наявність певних труднощів у розвитку мовленнєвих функцій у окремих дітей.

У групі дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку ситуація виглядає дещо інакше. Переважна більшість дітей (53,3%, 8 дітей) мають початковий рівень сформованості функцій, що вказує на значні труднощі у використанні мовлення. Низький рівень сформованості функцій показали 5 дітей (33,3%), що свідчить про обмежені можливості контролювати мовленнєві функції. Середній рівень сформованості функцій демонструють лише 2 дитини (13,3%), вказуючи на певні успіхи у розвитку мовлення, однак ці показники залишаються недостатніми. Жодна дитина з цієї групи не досягла достатнього або високого рівня сформованості функцій, що

підкреслює необхідність проведення додаткової корекційно-розвивальної роботи для підтримки мовленнєвого розвитку. За результатами оцінки акцентуації та фразування ми отримали такі результати, які подано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Оцінка акцентуації та фразування у мовленні у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	2 (13,3%)	6 (40%)
Низький рівень	3 (20%)	5 (33,3%)
Середній рівень	5 (33,3%)	3 (20,0%)
Достатній рівень	4 (26,7%)	1 (6,7%)
Високий рівень	1 (6,7,%)	00,0%

Результати оцінки акцентуації та фразування у мовленні дітей із нормотиповим розвитком (НР) та дітей із порушеннями мовлення (ПМР) демонструють значні відмінності у рівнях сформованості цих функцій.

У групі дітей із нормотиповим розвитком переважають середній (33,3%, 5 дітей) і достатній (26,7%, 4 дитини) рівні сформованості акцентуації та фразування. Це свідчить про здатність більшості дітей використовувати мовленнєві засоби для передачі логічного наголосу та виразності фразування. Середній рівень вказує на те, що ці навички ще не повністю автоматизовані, проте активно розвиваються. Низький рівень сформованості спостерігався у 3 дітей (20%), що свідчить про певні труднощі у використанні мовленнєвих засобів, які можуть впливати на виразність та чіткість мовлення. Початковий рівень показали 2 дитини (13,3%), що вказує на обмежену здатність застосовувати акцентуацію і

фразування. Високий рівень сформованості демонструє лише 1 дитина (6,7%), що свідчить про впевнене володіння цими навичками.

У групі дітей із порушеннями мовлення найбільша частка дітей має початковий (40%, 6 дітей) і низький (33,3%, 5 дітей) рівні сформованості акцентуації та фразування. Це вказує на суттєві труднощі у використанні мовленнєвих засобів, що ускладнює передачу логічного наголосу та виразності мовлення. Середній рівень демонструють 3 дитини (20%), що свідчить про наявність базових навичок, які, однак, ще потребують подальшого розвитку. Достатній рівень показала лише 1 дитина (6,7%), що вказує на певний прогрес у використанні акцентуації та фразування, проте ці навички не є стабільними. Жодна дитина у цій групі не досягла високого рівня, що підкреслює потребу у спеціально розроблених корекційно-розвивальних заходах для вдосконалення цих мовленнєвих характеристик.

Для *загальної оцінки показників рівня сформованості темпоритмічної сторони мовлення* ми виокремили наступні рівні (див. таблицю 2.7.)

Таблиця 2.7.

Загальна оцінка показників рівня сформованості темпоритмічної сторони мовлення у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	2 (13,3%)	6 (40%)
Низький рівень	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Середній рівень	6 (40%)	3 (20%)
Достатній рівень	4 (26,7%)	1 (6,7%)
Високий рівень	1 (6,7%)	00,0%

Результати загальної оцінки показників рівня сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей із нормотиповим розвитком (НР) та дітей із порушеннями мовлення (ПМР) демонструють значні відмінності між цими групами.

У групі дітей із нормотиповим розвитком переважають середній (40%, 6 дітей) і достатній (26,7%, 4 дитини) рівні сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення. Це свідчить про добре розвинені навички управління темпом, ритмом та інтонацією у мовленні, що дозволяє дітям впевнено використовувати ці засоби у комунікації. Низький рівень спостерігався у 2 дітей (13,3%), що вказує на наявність певних труднощів, проте вони не є значними. Початковий рівень також зафіксований у 2 дітей (13,3%), що свідчить про обмежені можливості у формуванні темпо-ритмічної сторони мовлення. Високий рівень сформованості демонструє лише 1 дитина (6,7%), що вказує на впевнене володіння темпо-ритмічними характеристиками мовлення.

У групі дітей із порушеннями мовлення найбільша частка має початковий (40%, 6 дітей) і низький (33,3%, 5 дітей) рівні сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення. Це свідчить про суттєві труднощі у регуляції темпу, ритму та інтонації мовлення, що впливає на загальну якість комунікації. Середній рівень демонструють 3 дитини (20%), що вказує на певний прогрес у використанні темпо-ритмічних засобів, однак ці навички потребують подальшого вдосконалення. Достатній рівень зафіксовано лише у 1 дитини (6,7%), що свідчить про часткову сформованість цих навичок. Високий рівень сформованості не було виявлено у жодної дитини цієї групи, що підкреслює потребу у цілеспрямованій корекційній роботі. Отримані дані підтверджують необхідність цілеспрямованих корекційних занять для дітей із порушеннями мовлення, зокрема в аспекті формування темпо-ритмічної сторони мовлення, яка є важливою складовою успішної комунікації.

2.3. Педагогічні умови, що сприяють розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників

Для якісного розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників важливо забезпечити комплекс педагогічних умов. Кожна з цих умов сприяє формуванню важливих мовленнєвих навичок, необхідних для вільного та виразного спілкування.

Перша умов створення сприятливого мовленнєвого середовища. Створення сприятливого мовленнєвого середовища є важливим кроком для розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у дошкільників. Для реалізації цієї умови вихователь має забезпечити дітей багатим мовленнєвим контентом, який стимулюватиме їх до активного спілкування. Це можуть бути щоденні заняття, де діти мають можливість розповідати про свої враження, ставити запитання, висловлювати думки та брати участь у спільних обговореннях. Такі завдання, як інсценізація казок, колективні обговорення прочитаного або обігравання різних сюжетів у рольових іграх, сприяють формуванню мовленнєвих навичок.

Особливу увагу слід приділяти розвитку правильного темпу, ритму та інтонації мовлення. Наприклад, під час гри «Опиши і відгадай» дитина вчиться чітко формулювати свої думки, регулювати швидкість мовлення та робити паузи, необхідні для кращого сприйняття. Щоденні «мовленнєві хвилини» створюють можливість для дітей розповідати про свої емоції та досвід, тоді як вихователь може корегувати їхнє мовлення, допомагаючи виділяти ключові моменти в розповіді. Важливим компонентом є використання літературних текстів і казок. Читання казок із подальшою інсценізацією дозволяє дітям працювати над ритмічністю і виразністю мовлення. Наприклад, під час відтворення фрагментів казки діти вчать підлаштовувати інтонацію і темп до свого персонажа. Такі вправи не лише

розвивають мовленнєві навички, але й сприяють емоційному залученню дитини в процес.

Друга умова використання ігор для розвитку темпу та ритму мовлення. Використання ігор для розвитку темпу та ритму мовлення є надзвичайно ефективним способом вдосконалення мовленнєвих навичок дошкільників. Граючись, діти легко і природно засвоюють нові мовленнєві моделі, що робить навчання цікавим і продуктивним. Ігри дозволяють дітям експериментувати з темпом і ритмом, тренувати мовленнєву виразність та інтегрувати мовленнєві навички в процес спілкування. Наприклад, гра «Скажи якнайшвидше» допомагає дітям працювати над контролем темпу мовлення. Завдання полягає у швидкій, але чіткій вимові слів, складів або скоромовок. Вихователь може додатково ускладнювати завдання, вводючи змінний темп: наприклад, спочатку вимовляти слова повільно, а потім прискорюватися. Це сприяє усвідомленню дітьми можливості керування швидкістю мовлення. Ігри з використанням ритму, як-от «Плескання в такт», спрямовані на розвиток відчуття ритмічності у мовленні. У цій грі діти повторюють ритмічні патерни, відтворюючи їх спочатку в рухах (плескання або тупотіння), а потім у мовленні. Вихователь може використовувати короткі ритмічні вірші або рядки пісень, які діти вимовляють у заданому ритмі. Це не лише розвиває ритмічність, а й допомагає дітям вчитися інтегрувати мовлення з рухами. Гра «Повільно-швидко» знайомить дітей із зміною темпу мовлення залежно від контексту. Наприклад, вихователь розповідає історію, в якій події відбуваються то повільно, то швидко (наприклад, черепаха і заєць), і діти повинні змінювати темп мовлення відповідно до подій. Це допомагає дітям зрозуміти, як темп може підкреслювати емоційність і важливість окремих частин висловлювання. Ще однією цікавою грою є «Ритмічний диктор». Діти стають ведучими уявної радіостанції і повинні оголошувати новини, дотримуючись певного ритму. Наприклад, педагог ставить ритмічний

музичний фон, і діти виголошують тексти у відповідному темпі. Це сприяє розвитку мовленнєвої гнучкості, виразності і самоконтролю. Для розвитку ритмічного мовлення корисною є гра «Придумай риму». Діти римують слова чи склади, одночасно відтворюючи ритм, заданий вихователем. Наприклад, ритм можна задати плесканням або барабанним ударом. Така діяльність розвиває уяву, творче мислення та навички ритмічного структурування мовлення.

Третя умова використання музично-ритмічних вправ. Музика та ритмічні заняття є важливим засобом для розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників. Вони допомагають дітям не лише відчувати ритм і паузи, але й глибше зрозуміти інтонаційні зміни та особливості мовленнєвої виразності. Завдяки поєднанню музики, ритму та мовлення діти отримують можливість тренувати координацію між рухами, голосом та інтонацією, що сприяє гармонійному розвитку мовленнєвих навичок.

Одним із базових завдань є вправи з ритмічним відбиванням у такт музики. Наприклад, вихователь може включити музику з чітким ритмом, а діти повинні відбивати його плесканням або тупотінням. Після цього додається мовленнєвий компонент: діти повторюють короткі вірші чи скоромовки в такт музики. Такі вправи допомагають дітям відчувати зв'язок між ритмом і мовленням, покращують координацію та виразність.

Спів та танці під музику є ще одним ефективним засобом для розвитку мовлення. Спів розвиває здатність до плавного переходу від одного мовленнєвого елемента до іншого, сприяє засвоєнню інтонаційних варіацій. Наприклад, діти можуть співати пісні, у яких акцентується увага на зміні темпу або гучності. Танці, своєю чергою, допомагають відчувати ритмічність у всьому тілі, що позитивно впливає на загальну координацію і мовленнєву гнучкість. Танцювальні рухи можуть бути інтегровані з мовленням: діти співають і супроводжують текст рухами, які відповідають ритму пісні.

Гра «Музичний диктор» дозволяє дітям тренувати інтонацію і ритм мовлення. Наприклад, вихователь грає короткі музичні уривки з різним ритмом, а діти намагаються розповідати казку або історію, слідуючи ритму музики. Така вправа стимулює розвиток інтонаційної виразності та навчає дітей адаптувати мовлення до змін у ритмічному середовищі.

Віршовані тексти у ритмічному виконанні також сприяють формуванню навичок темпо-ритмічної організації мовлення. Вихователь може запропонувати дітям читати вірші, супроводжуючи їх плесканням, або задавати ритм за допомогою барабанчика. Це допомагає дітям не лише тренувати ритмічність, але й краще запам'ятовувати текст, розвиває їхню мовленнєву пам'ять та увагу.

Особливо ефективною є вправа «Ритмічний оркестр», де діти використовують прості музичні інструменти (барабани, трикутники, маракаси) для відтворення ритму. Одночасно вони проговорюють ритмічні фрази або речення, що вчить їх синхронізувати мовлення з ритмічними рухами.

Четверта умова використання сюжетно-рольових ігор та сценок. Рольові ігри та сценки є потужним інструментом для розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей дошкільного віку. Ці види діяльності дозволяють дітям практикувати різні мовленнєві моделі та інтонаційні варіації залежно від контексту ситуації, яку вони відтворюють. Такі ігри допомагають дітям адаптувати своє мовлення до соціальних умов, сприяють розвитку навичок фразування, виразності та емоційного забарвлення висловлювань.

Наприклад, у грі «Магазин» діти можуть спробувати себе у ролі продавця та покупця. Продавець використовує доброзичливу інтонацію, запрошує покупців, радить товари, підкреслюючи важливі слова паузами або наголосом. Покупець, у свою чергу, ставить запитання, проявляючи інтерес, чи висловлює здивування. У процесі такої гри діти не лише

опановують мовленнєві структури, але й розвивають здатність використовувати різні темпо-ритмічні патерни.

Сценки за мотивами казок чи оповідань дозволяють дітям уявити себе в ролі персонажів із різними мовленнєвими характеристиками. Наприклад, граючи Лисичку, дитина використовує швидкий і хитрий темп мовлення, а виконуючи роль Ведмедя — повільний і ґрунтовний. Це дає можливість дітям експериментувати з ритмом, темпом, паузами та інтонацією залежно від ролі, сприяючи гнучкості мовлення.

У грі «Переконай друга» діти практикують інтонаційне забарвлення мовлення. Завдання — переконати іншого гравця у своїй точці зору, використовуючи впевнену, чітку інтонацію та відповідні паузи. Це допомагає тренувати логічне наголошування, плавність висловлювань та контроль над темпом мовлення.

Ігри на емоційну виразність, наприклад, «Передай настрій», спрямовані на розвиток здатності передавати емоції через інтонацію. Діти отримують картку з емоцією (радість, сум, здивування, страх) і виголошують задану фразу, використовуючи відповідний ритм і темп. Це дозволяє їм відчутти, як зміна мовленнєвих характеристик впливає на зміст висловлювань.

Ситуаційні ігри, як-от «Ресторан» або «Лікарня», допомагають дітям освоювати різні мовленнєві ситуації. У грі «Лікарня» дитина в ролі лікаря навчається давати чіткі інструкції, використовуючи короткі фрази і паузи, тоді як пацієнт може тренувати емоційно забарвлені відповіді (страх, вдячність). У «Ресторані» офіціант тренує доброзичливий тон і витримання пауз, щоб дати клієнту можливість обрати страву.

П'ята умова використання візуальних та наочних матеріалів. Візуальні та наочні матеріали є ефективним засобом для стимулювання мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку. Вони створюють зорову опору, яка полегшує процес формування мовленнєвих висловлювань,

допомагаючи дітям орієнтуватися у складних мовленнєвих ситуаціях. Завдяки використанню зображень, карток та інших наочних матеріалів діти вчаться детально описувати об'єкти, дії та події, що сприяє розвитку їхніх мовленнєвих навичок, включаючи темп і ритм.

Наприклад, картки із зображеннями предметів або тварин можна використовувати для вправ на побудову описів. Дитина отримує картку із зображенням, наприклад, кота, і має описати його: "Кіт пухнастий, він сірий, у нього довгий хвіст". Вихователь допомагає дитині звертати увагу на ключові деталі, підказуючи, як структурувати опис так, щоб він був логічним і плавним.

Картки із зображеннями дій використовуються для тренування послідовності мовлення. Наприклад, дитині показують зображення хлопчика, який саджає дерево. Завданням дитини є побудувати фразу: "Хлопчик бере лопату, копає яму і садить дерево". Така вправа вчить дітей зберігати послідовність дій у мовленні, дотримуватися темпу та виділяти паузи.

Ігри з картинками на асоціації стимулюють дітей до розширення мовленнєвого репертуару. Наприклад, дитині показують картку із зображенням сонця і просять придумати слова, які з ним асоціюються: тепло, літо, світло. Ця вправа тренує швидкість мовленнєвих реакцій, допомагаючи дитині розвивати мовленнєву гнучкість.

Послідовні картки (історії в картинках) допомагають дітям навчитися розповідати історії з дотриманням послідовності та логіки. Наприклад, дитині показують серію з трьох карток: «дівчинка поливає квіти», «квіти ростуть», «дівчинка милується квітами». Завдання — скласти коротку історію, описуючи події у правильній послідовності. Це сприяє розвитку темпо-ритмічної організації мовлення.

Гра «Опиши, не називаючи» передбачає, що дитина описує зображений предмет, не використовуючи його назви, а інші діти

намагаються відгадати, що це. Наприклад, описуючи зображення яблука, дитина може сказати: «Це круглий фрукт, він червоний або зелений, його їдять, він солодкий». Така гра вчить дітей підбирати слова і фрази, дотримуючись темпу та логіки висловлювання.

Візуальні матеріали також можна використовувати для вправ на порівняння. Наприклад, діти отримують дві картинки (зображення зими та літа) і мають пояснити, чим вони відрізняються: «У зимку холодно, є сніг; у літку тепло, все зелене». Це розвиває навички порівняння, тренує паузування і темпо-ритмічність мовлення.

Візуальні матеріали ефективно інтегруються у різні форми діяльності: від індивідуальних занять до групових ігор. Завдяки їх використанню діти вчаться краще висловлювати свої думки, структурувати висловлювання, дотримуватися логіки, а також підвищують швидкість та виразність свого мовлення.

Шоста умова мовленнєве моделювання. Мовленнєве моделювання є важливим педагогічним інструментом, який допомагає дітям дошкільного віку розвивати навички інтонаційної виразності, темпо-ритмічної організації мовлення та емоційної забарвленості висловлювань. Вихователь, виступаючи зразком мовленнєвої поведінки, демонструє правильне використання темпу, ритму, пауз і інтонації у мовленні. Діти наслідують манеру говоріння дорослого, що допомагає їм розуміти, як різні мовленнєві елементи впливають на емоційність і зрозумілість висловлювань.

Педагог використовує чітке, виразне мовлення з правильною артикуляцією. Наприклад, під час читання казки вихователь акцентує ключові моменти за допомогою інтонації, змінює темп для створення напруги або розслаблення: говорить швидше в динамічних епізодах та повільніше, коли потрібно підкреслити важливість чи емоційність моменту. Таке демонстративне мовлення дозволяє дітям не лише слухати, але й

аналізувати, як варіювання мовленнєвих характеристик впливає на сприйняття тексту.

Одним із методів мовленнєвого моделювання є «інтонаційне відображення», коли педагог повторює за дитиною її висловлювання, але з правильними акцентами, інтонаційними підйомами чи паузами. Наприклад, якщо дитина говорить: «Кішка побігла за м'ячиком», педагог може повторити: «Кішка **ПОБІГЛА** за м'ячиком!» із відповідною емоційністю. Це допомагає дитині усвідомити вплив інтонації на смислове наповнення висловлювання.

Вправи на моделювання діалогів також ефективні. Педагог, наприклад, ініціює розмову у форматі гри: «Добрий день! Як твої справи? Що ти робив сьогодні?». Діти наслідують його манеру говорити, використовуючи чітку артикуляцію, паузи та інтонаційні виділення. Такий підхід формує навички спонтанного мовлення в діалогах.

Ще одним корисним методом є рольове моделювання мовленнєвих ситуацій. Педагог демонструє дітям, як у різних обставинах можна змінювати тон, темп і гучність. Наприклад, у грі «Пошта» педагог грає роль поштаря, який говорить чітко і голосно: «Добрий день! Ось ваш лист!», а дитина — адресата, який відповідає м'якше і спокійніше: «Дякую за лист!». Ця вправа вчить дітей адаптувати мовлення до контексту.

Сьома умова інтеграція мовленнєвих завдань у повсякденну діяльність. Щоденне включення мовленнєвих завдань до занять сприяє формуванню стабільного темпо-ритму. Під час повсякденної діяльності вихователь може пропонувати дітям висловлювати свої думки щодо оточення, описувати іграшки, коментувати дії, співати пісні або декламувати вірші. Наприклад, на прогулянці можна організувати гру, де дитина описує свої дії або почуття під час руху. Це дозволяє дітям закріплювати навички темпо-ритмічного мовлення в умовах, які є для них комфортними та звичними.

Упровадження цих педагогічних умов формує комплексний підхід до розвитку мовлення у дошкільників. Створення доброзичливого та підтримуючого середовища, де діти можуть активно залучатися до мовленнєвих ігор та практик, сприяє розвитку в них навичок темпо-ритмічного контролю та впевненості в комунікації. Завдяки цьому діти розвивають здатність ефективно й виразно спілкуватися, що стане основою для їхнього успішного навчання і соціальної адаптації.

2.4. Проведення повторної діагностики рівнів сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників після застосування педагогічних умов

Після впровадження спеціально розроблених педагогічних умов для розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників було проведено повторну діагностику для оцінки ефективності застосованих заходів. Це обстеження мало на меті виявити зміни у мовленнєвих навичках дітей та визначити, наскільки застосовані педагогічні умови сприяли покращенню їхнього темпу, ритму, інтонаційної виразності та загальної комунікативної спроможності. Порівняння результатів первинної та повторної діагностики дозволяє оцінити успішність педагогічних заходів та визначити подальші кроки в роботі з дітьми.

Результати повторної діагностики темпу мовлення показали позитивні зміни в обох групах, які представлено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Повторна діагностика темпу мовлення у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	00,0%	2 (13,3%)
Низький рівень	1 (6,7%)	3 (20%)
Середній рівень	5 (33,3%)	5 (33,3%)
Достатній рівень	5 (33,3%)	3 (20%)
Високий рівень	4 (26,7%)	2 (13,3%)

У групі дітей із нормотиповим розвитком покращення спостерігалось у збільшенні кількості дітей з достатнім (33,3%) та високим (26,7%) рівнями. Це свідчить про підвищення здатності дітей до контролю свого мовлення, що дозволяє їм не лише адаптуватися до комунікативної ситуації, але й виділяти основні аспекти повідомлення.

Середній рівень сформованості темпу мовлення складає (33%), тоді як початковий і низький рівні скоротилися до 0% та 6,7% відповідно, що підтверджує загальне покращення темпо-ритмічних навичок у групі нормотипових дітей.

У групі дітей із порушеннями мовлення теж відзначаються позитивні зміни. Кількість дітей на початковому рівні зменшилася до 13,3%, що свідчить про зростання базових навичок контролю мовлення. Низький рівень сформованості темпу мовлення зменшився до 20%, що свідчить про часткове покращення у контролі темпу мовлення.

Середній рівень зріс до 33,3%, що означає підвищення стабільності та здатності підтримувати ритм мовлення. Достатній рівень продемонстрували вже 20% дітей, а на високому рівні сформованості темпу мовлення знаходяться 13,3% дітей із порушеннями мовлення, що підкреслює ефективність застосованих педагогічних умов.

Результати змін продемонстровано на рис. 2.2.

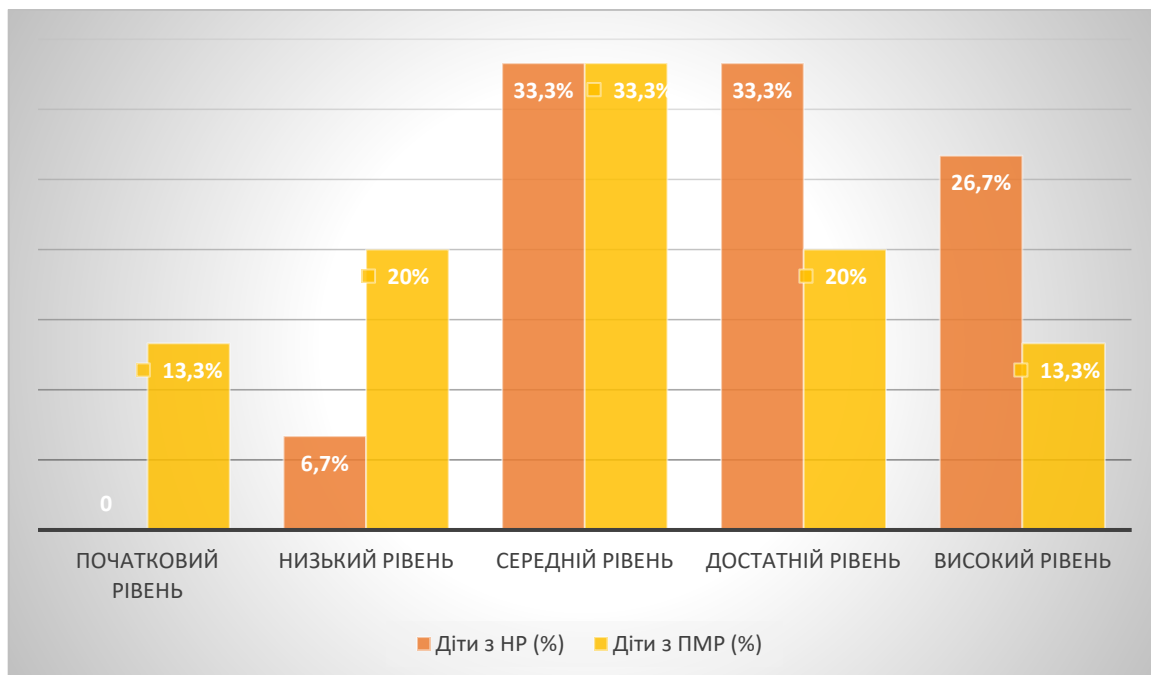


Рис. 2.2. Повторна діагностика темпу мовлення у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком

Оцінка інтонаційної виразності після застосування педагогічних умов показала значні покращення в обох групах, хоча відмінності між дітьми з нормотиповим розвитком (НР) і дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) залишаються помітними, що представлено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

**Повторна оцінка інтонації у мовленні
у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим
розвитком (дані подано у %)**

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	1 (6,7%)	4 (26,7%)
Низький рівень	1 (6,7%)	3 (20%)
Середній рівень	6 (40%)	5 (33,3%)
Достатній рівень	5 (33,3%)	3 (20%)
Високий рівень	2 (13,3%)	00,0%

У групі дітей із нормотиповим розвитком знизився відсоток початкового рівня до 6,7% (1 дитина), що свідчить про суттєвий прогрес у формуванні інтонаційних навичок. Низький рівень спостерігався лише у 6,7% (1 дитина), а переважна більшість дітей досягла середнього рівня (40,0%), що демонструє стабільність у використанні інтонації для передачі емоцій. Достатній рівень, на якому знаходиться 33,3% дітей, свідчить про здатність значної частини учасників контролювати інтонаційні зміни. 13,3% дітей із нормотиповим розвитком досягли високого рівня сформованості інтонаційних навичок, що вказує на високу майстерність у передачі емоцій і виразності мовлення.

Серед дітей із порушеннями мовлення також відбулися позитивні зміни, хоча вони менш виражені. Початковий рівень зменшився до 26,7% (4 дитини), а низький рівень — до 20,0% (3 дитини), що демонструє покращення в базовому контролі над інтонацією. Середній рівень тепер мають 33,3% дітей (5 дітей), що свідчить про зростаючу здатність контролювати інтонацію. Достатній рівень досягли 20,0% дітей (3 дитини), що говорить про поступове вдосконалення навичок виразності мовлення, хоча високий рівень, як і раніше, не був досягнутий жодною дитиною в цій групі.

Результати повторної діагностики засвідчили суттєвий прогрес у формуванні інтонаційної виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку, які брали участь у дослідженні. Це свідчить про

позитивний вплив застосованих педагогічних умов, зокрема їхню ефективність у розвитку ключових мовленнєвих функцій. У групі дітей із нормотиповим розвитком спостерігається помітне покращення рівнів сформованості інтонаційних навичок, що дозволяє дітям краще передавати емоційний зміст мовлення та підтримувати виразність у комунікативних ситуаціях.

Для дітей із порушеннями мовлення також зафіксовані позитивні зміни, хоча темпи їхнього розвитку залишаються повільнішими, що вказує на потребу у продовженні цілеспрямованої корекційної роботи. Покращення базових навичок інтонаційної виразності свідчить про здатність дітей цієї групи засвоювати запропоновані методики, однак для досягнення високих результатів необхідна індивідуальна підтримка та подальше вдосконалення навчально-корекційних програм. Результати дослідження представлено на рисунку 2.3.

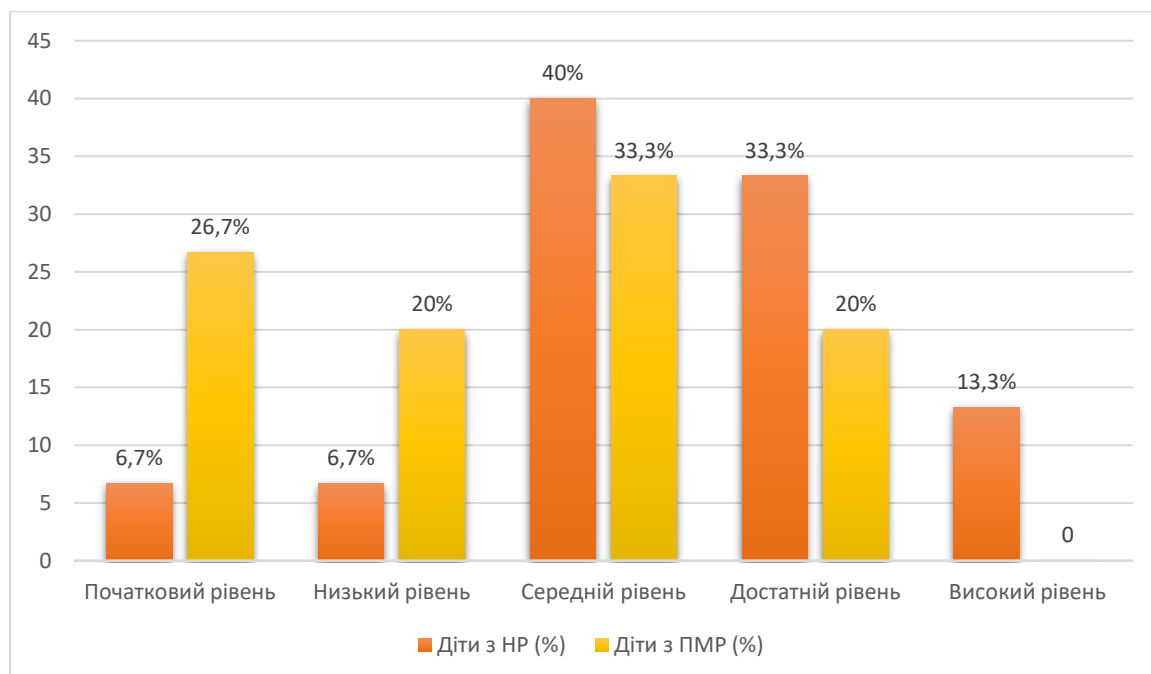


Рис. 2.3. Повторна діагностика інтонаційної виразності мовлення у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком

За результатами повторної діагностики навичок використання ритму ми отримали такі результати, які представлено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Повторна діагностика ритму у мовленні у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Низький рівень	2 (13,3%)	4 (26,7%)
Середній рівень	5 (33,3%)	4 (26,7%)
Достатній рівень	3 (20,0%)	1 (6,7%)
Високий рівень	3 (20%)	1 (6,7%)

Результати оцінки рівня сформованості функцій у дітей з нормотиповим розвитком (НР) та дітей із порушеннями мовлення (ПМР) вказують на суттєві відмінності між цими двома групами.

У групі дітей з нормотиповим розвитком переважають середній (33,3%) і достатній рівні (20,0%) сформованості функцій. Зокрема, 5 дітей (33,3%) демонструють середній рівень, що свідчить про їхню здатність підтримувати стабільність темпу і ритму мовлення у різних комунікативних ситуаціях. Достатній рівень показали 3 дитини (20,0%), що вказує на впевнене володіння темпо-ритмічними характеристиками мовлення. Високий рівень сформованості функцій зафіксовано у 3 дітей (20,0%), що свідчить про відмінні навички інтонаційної виразності та ритмічної організації мовлення. Початковий і низький рівні у групі НР спостерігалися лише у 2 дітей (по 13,3% для кожного рівня), що свідчить про мінімальні труднощі у формуванні цих функцій.

У групі дітей із порушеннями мовлення ситуація інша, переважають початковий (33,3%) і низький рівні (26,7%) сформованості функцій.

Зокрема, 5 дітей (33,3%) мають початковий рівень, що вказує на значні труднощі у темпо-ритмічній організації мовлення, що ускладнює комунікацію. Низький рівень спостерігався у 4 дітей (26,7%), що свідчить про певні зусилля у розвитку цих навичок, але все ще з недостатнім результатом. Середній рівень сформованості функцій виявлений у 4 дітей (26,7%), що демонструє поступовий прогрес у розвитку навичок, але без досягнення високих показників. Достатній і високий рівні спостерігалися лише у 1 дитини (6,7% для кожного рівня), що свідчить про рідкісні випадки успішного оволодіння темпо-ритмічними аспектами мовлення у цієї групи.

Загалом результати повторної діагностики вказують на позитивний вплив застосованих педагогічних умов на розвиток ритмічної організації мовлення у старших дошкільників із порушеннями мовлення. Отримані зміни свідчать про поступове покращення навичок мовленнєвого ритму, зокрема зменшення кількості дітей із початковим і низьким рівнями сформованості та збільшення дітей із середнім і достатнім рівнями, які представлено на рисунку 2.4.

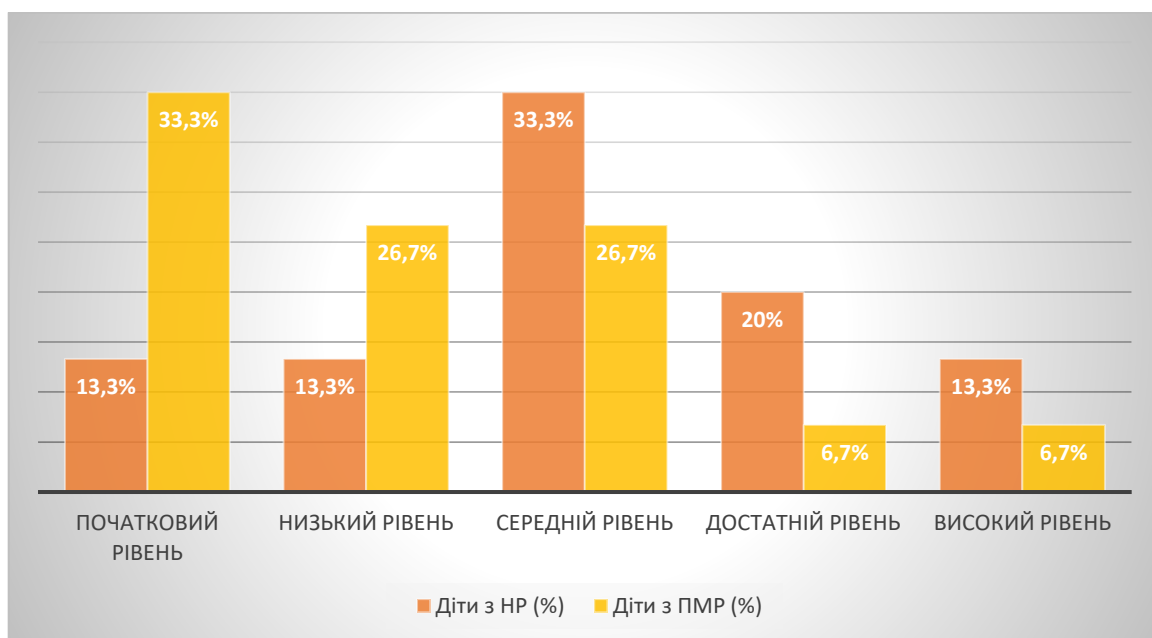


Рис. 2.4. Повторна діагностика ритму у мовленні у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)

За результатами повторної діагностики навичок паузування було виявлено покращення в обох групах дітей, що свідчить про позитивний вплив застосованих педагогічних умов, які представлено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

**Повторна діагностика паузування у мовленні у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком
(дані подано у %)**

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	2 (13,3%)	6 (40%)
Низький рівень	3 (20,0%)	4 (26,7%)
Середній рівень	6 (40%)	3 (20%)
Достатній рівень	3 (20%)	2 (13,3%)
Високий рівень	1 (6,7%)	00,0%

Результати оцінки навичок паузування після впровадження педагогічних умов вказують на позитивні зміни в обох групах, особливо у дітей із порушеннями мовлення.

У групі дітей із нормотиповим розвитком більшість продемонструвала середній рівень сформованості функцій — 6 дітей (40%). Це свідчить про здатність контролювати паузування в мовленні та дотримуватися логічності у висловлюваннях із незначними труднощами. Достатній рівень зафіксовано у 3 дітей (20%), що свідчить про впевнені навички використання пауз для структуризації мовлення. Низький рівень показали 3 дитини (20%), що демонструє зменшення кількості дітей із труднощами порівняно з попередньою діагностикою. Початковий рівень спостерігався у 2 дітей (13,3%), а високий рівень продемонструвала лише 1 дитина (6,7%), що підтверджує стабільні високі показники в окремих учасників цієї групи.

Серед дітей із порушеннями мовлення також відбулися позитивні зміни. Початковий рівень зменшився до 6 дітей (40%), що свідчить про

поступовий розвиток базових навичок паузування. Низький рівень зберігається у 4 дітей (26,7%), однак спостерігається тенденція до покращення. Середній рівень продемонстрували 3 дитини (20%), що вказує на часткове оволодіння навичками паузування. Достатній рівень досягли 2 дитини (13,3%), що свідчить про поступовий розвиток навичок структуризації мовлення. Високий рівень не був зафіксований, що вказує на потребу подальшої корекційної роботи.

Загалом, результати вказують на ефективність педагогічних умов, які сприяли зменшенню кількості дітей із початковим і низьким рівнями та збільшенню показників середнього і достатнього рівнів у обох групах.

Таким чином, повторна діагностика підтверджує ефективність запроваджених педагогічних умов, які позитивно впливають на розвиток темпо-ритмічної сторони мовлення, що продемонстровано на рисунку 2.5.

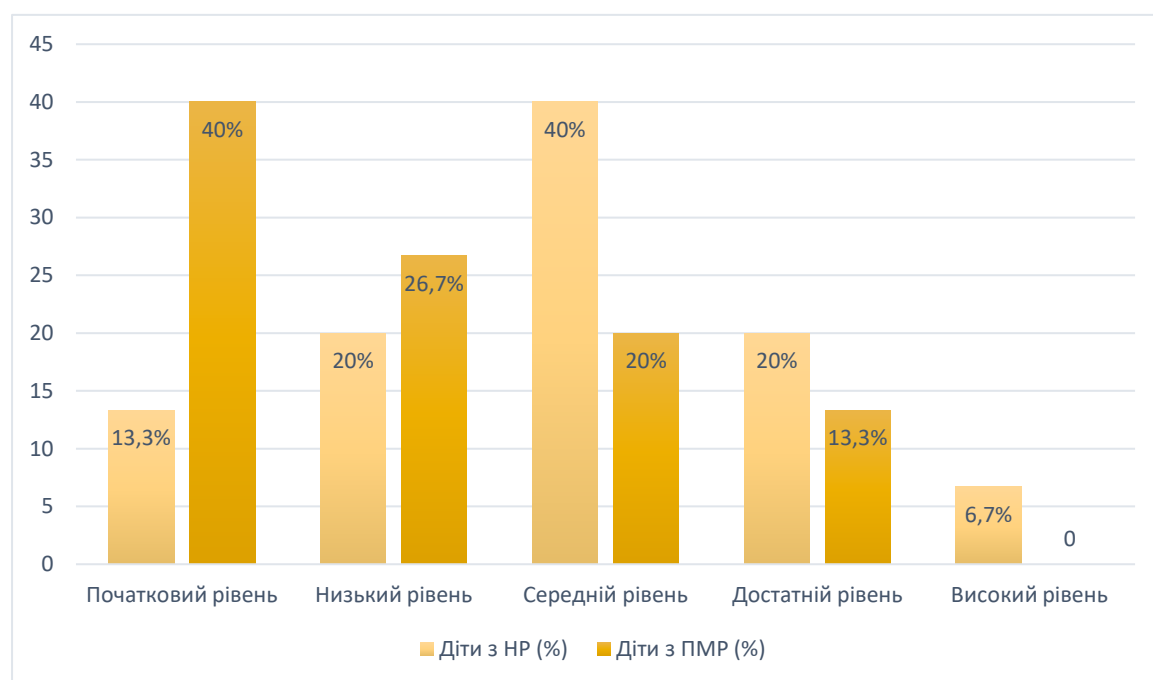


Рис. 2.4. Повторна діагностика паузування у мовленні у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)

Для повторної діагностики навичок акцентуації та фразування були застосовані ті ж завдання, але з впровадженими педагогічними умовами для поліпшення результатів. Показники, отримані після проведення корекційної роботи.

Таблиця 2.11.

**Повторна оцінка акцентуації та фразування у мовленні у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком
(дані подано у %)**

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Низький рівень	3 (20%)	4 (26,7%)
Середній рівень	5 (33,3%)	4 (26,7%)
Достатній рівень	4 (26,7%)	2 (13,3%)
Високий рівень	1 (6,7,%)	00,0%

Результати оцінки акцентуації та фразування у мовленні свідчать про значні відмінності між дітьми з нормотиповим розвитком (НР) та дітьми із порушеннями мовлення (ПМР). У групі дітей з НР більшість демонструє середній (33,3%) та достатній (26,7%) рівні сформованості акцентуації та фразування. Це свідчить про їхню здатність доволі ефективно використовувати ці мовленнєві функції для побудови зв'язного і виразного мовлення. Високий рівень спостерігався лише у 6,7% дітей, що вказує на потребу додаткової роботи над покращенням мовленнєвої виразності у цієї групи. Водночас початковий рівень показали лише 13,3% дітей, а низький — 20%, що свідчить про загалом високий рівень мовленнєвого розвитку у дітей цієї групи.

У групі дітей із ПМР результати демонструють більш виражені труднощі. Найбільша частка дітей (33,3%) перебуває на початковому рівні сформованості акцентуації та фразування, що вказує на значні проблеми у

використанні інтонаційних засобів та структуруванні мовлення. Низький рівень виявлено у 26,7% дітей, що також свідчить про недостатність навичок. Середній рівень зафіксовано у 26,7% дітей, що вказує на певний прогрес, тоді як достатній рівень демонструють лише 13,3% дітей. Високий рівень сформованості функцій у цій групі взагалі не зафіксовано.

Отже, повторна діагностика навичок акцентуації та фразування підтверджує ефективність запроваджених педагогічних умов, які позитивно впливають на розвиток темпо-ритмічної сторони мовлення, що продемонстровано на рисунку 2.6.

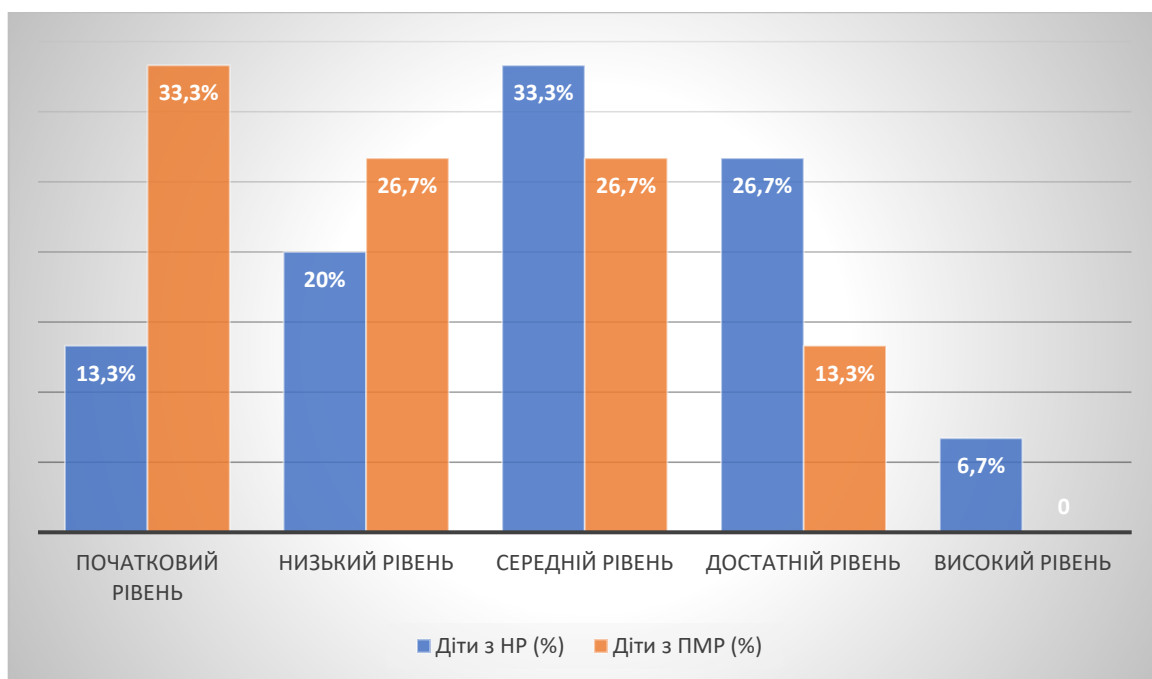


Рис. 2.6. Повторна діагностика акцентуації та фразування у мовленні у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)

За результатами повторної діагностики узагальнених показників рівня сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей із

порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком ми отримали такі результати, які представлено у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

**Повторна діагностика узагальнених показників рівня
сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей із
порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком
(дані подано у %)**

Рівні сформованості функцій	Діти з НР	Діти з ПМР
Початковий рівень	2 (13,3%)	5 (33,3%)
Низький рівень	2 (13,3%)	4 (26,7%)
Середній рівень	6 (40%)	4 (26,7%)
Достатній рівень	3 (26,7%)	2 (13,3%)
Високий рівень	2 (6,7%)	00,0%

Результати повторного дослідження узагальненого рівня сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей із нормотиповим розвитком (НР) та дітей із порушеннями мовлення (ПМР) виявили помітні відмінності між двома групами.

Серед дітей із нормотиповим розвитком початковий рівень сформованості темпо-ритмічних навичок виявлено у 2 дітей (13,3%), що свідчить про незначну кількість учасників із недостатніми навичками в цій групі. Аналогічний показник для низького рівня також склав 2 дитини (13,3%). Найбільша кількість дітей з НР, а саме 6 (40%), продемонструвала середній рівень, що свідчить про достатню сформованість базових темпо-ритмічних навичок. Достатній рівень зафіксовано у 3 дітей (26,7%), що вказує на впевнене володіння ритмічною організацією мовлення. Високий рівень виявлено у 2 дітей (6,7%), що свідчить про найкращі показники темпо-ритмічної сторони мовлення у цієї групи.

У групі дітей із порушеннями мовлення показники демонструють більш значні труднощі. Початковий рівень сформованості темпо-ритмічних навичок спостерігається у 5 дітей (33,3%), що вказує на суттєві труднощі в організації мовлення. Низький рівень виявлено у 4 дітей (26,7%), що свідчить про дещо кращу, але все ще недостатню, сформованість навичок. Середній рівень демонструють 4 дитини (26,7%), що вказує на часткову стабільність темпо-ритмічних характеристик мовлення. Лише 2 дитини (13,3%) досягли достатнього рівня, що свідчить про певний прогрес у набутті необхідних навичок. Високий рівень у цій групі не виявлено. Дані представлено на рисунку 2.7.

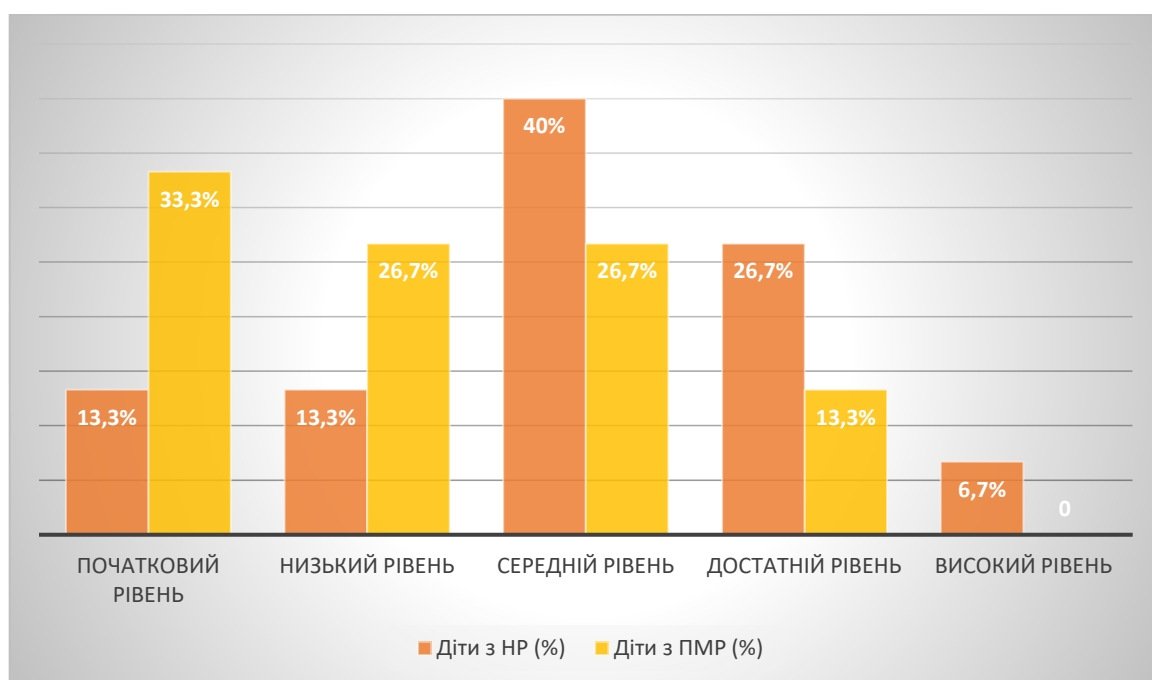


Рис. 2.7. Повторна діагностика узагальнених показників рівня сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей із порушеннями мовлення та дітей з нормотиповим розвитком (дані подано у %)

Отже, повторна діагностика показала, що впровадження педагогічних умов мало позитивний вплив на розвиток темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників з особливими освітніми потребами.

Висновки до 2 розділу

Результати емпіричного дослідження засвідчили ефективність впроваджених педагогічних умов для формування темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників з нормотиповим розвитком та з порушеннями мовлення. Порівняння результатів первинної та повторної діагностики підтвердило позитивну динаміку розвитку мовленнєвих навичок, зокрема в аспектах темпу, ритму, інтонаційної виразності, паузування, акцентуації та фразування.

У групі дітей із нормотиповим розвитком спостерігається значне зростання кількості дітей із середнім, достатнім та високим рівнями сформованості мовленнєвих навичок, що свідчить про загальну стабільність їхнього мовленнєвого розвитку. У групі дітей із порушеннями мовлення також зафіксовано позитивні зміни, зокрема зменшення кількості дітей із початковим і низьким рівнями та збільшення частки дітей із середнім і достатнім рівнями сформованості мовлення.

Загалом впроваджені педагогічні умови виявилися ефективними як для забезпечення поступового розвитку мовленнєвих навичок у дітей із порушеннями мовлення, так і для закріплення темпо-ритмічних характеристик мовлення у дітей із нормотиповим розвитком. Отримані результати підкреслюють важливість цілеспрямованого та індивідуального підходу до організації корекційно-розвивальної роботи з урахуванням особливостей мовленнєвого розвитку кожної дитини.

ВИСНОВКИ

На основі проведеного нами дослідження можна зробити наступні висновки.

1) Відповідно до 1 завдання нами було здійснено теоретичний аналіз наукової літератури щодо сутності та структури темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Темпо-ритмічна організація є важливим компонентом мовленнєвого розвитку дитини, який визначає плавність, виразність та логічність мовлення, впливаючи на її здатність до ефективної комунікації та соціальної адаптації. Основними характеристиками темпо-ритмічної організації є темп мовлення, який визначає швидкість вимови мовленнєвих одиниць, та ритм, що забезпечує організоване чергування наголошених і ненаголошених елементів, створюючи зв'язний мовленнєвий потік.

Порушення темпо-ритмічної організації мовлення у дітей дошкільного віку можуть бути судомного та несудомного характеру. До порушень несудомного характеру відносять такі розлади, як тахілалія, що проявляється у патологічно прискореному темпі мовлення з нечіткістю вимови, брадилалія, яка характеризується уповільненим темпом із затягнутими паузами та монотонністю, а також риолалія, що супроводжується назальним відтінком мовлення внаслідок анатомічних або функціональних дефектів. Порушення судомного характеру включають заїкання, яке проявляється в переривчастості мовлення через мимовільні спазми мовленнєвих м'язів, та дизартрію, яка зумовлена порушенням функцій мовленнєвого апарату, що викликає труднощі в артикуляції та зрозумілості мовлення.

2) Відповідно до другого завдання нами було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на визначення рівнів сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників із нормотиповим

розвитком та дітей із порушеннями мовлення. Результати показали суттєві відмінності між цими двома групами, що підтверджує необхідність впровадження корекційно-розвивальної роботи для дітей із порушеннями мовлення.

У групі дітей із нормотиповим розвитком більшість демонструє середній (40%) і достатній (26,7%) рівні сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення, що свідчить про добре розвинені мовленнєві навички. Низький (13,3%) і початковий (13,3%) рівні спостерігалися лише в окремих випадках, а високий рівень досягнутий однією дитиною (6,7%). У дітей із порушеннями мовлення переважали початковий (40%) і низький (33,3%) рівні сформованості, що вказує на значні труднощі у використанні темпо-ритмічних характеристик мовлення. Середній рівень зафіксовано у 20% дітей, тоді як достатній рівень має лише одна дитина (6,7%), а високий рівень не виявлений. Ці результати підкреслюють важливість цілеспрямованих корекційних занять для розвитку темпо-ритмічних характеристик мовлення у дітей із порушеннями, що сприятиме їх успішній соціалізації та комунікації.

3) Відповідно до 3 завдання нами було визначено педагогічні умови, які сприяють розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників із порушеннями мовлення. До таких умов належать створення сприятливого мовленнєвого середовища, використання ігор, музично-ритмічних вправ, сюжетно-рольових ігор, візуальних матеріалів, а також інтеграція мовленнєвих завдань у повсякденну діяльність. Ці умови забезпечували комплексний підхід до розвитку мовлення, сприяли формуванню темпу, ритму, паузування, інтонаційної виразності та фразування. Вони були спрямовані на активне залучення дітей у мовленнєву діяльність, закріплення навичок у природних ситуаціях та розвиток загальної мовленнєвої культури. Реалізація цих умов дозволила

забезпечити поступовий розвиток ключових мовленнєвих функцій, що стало основою для подальших корекційних заходів.

4) Відповідно до 4 завдання нами було проведено повторну діагностику рівнів сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення у старших дошкільників. Аналіз результатів показав суттєвий прогрес у мовленнєвих навичках дітей. У групі дітей із порушеннями мовлення відбулося зменшення частки дітей із початковим рівнем сформованості темпу, ритму, паузування та інтонації, а також збільшення показників середнього та достатнього рівнів. Наприклад, середній рівень темпу мовлення продемонстрували 33,3% дітей, а достатній рівень досягли 20%. У дітей із нормотиповим розвитком також спостерігалось зростання показників достатнього та високого рівнів, що свідчить про ефективність застосованих педагогічних умов. Отримані результати підтверджують важливість системного підходу до розвитку мовленнєвих навичок у дітей із різними рівнями сформованості мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аркадьєва О. О. Про стан розвитку компонентів психологічної структури читання в учнів 2–4 класів із ДЦП // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.* / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – Київ, 2014. – Вип. 5, ч. 3. – С. 134–140.

2. Бесараб Г. Розвиток ритмічної сторони мовлення дошкільників із дизартрією // *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»: матеріали 9-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (30–31 березня 2023 р.)* / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань: Візаві, 2023. – Вип. 9. – С. 10–13.

3. Бесараб Г. Розвиток ритмічної сторони мовлення дошкільників // *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації: збірник наукових і навчально-методичних праць (11–12 травня 2023 р.)*. – Київ, 2023. – С. 178–180.

4. Боряк О. В. Дослідження темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та соціальна психологія*. – 2011. – Вип. 17. – С. 30–34.

5. Боряк О. В. *Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03* / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2012. – 20 с.

6. Боряк О. В. Характеристика компонентів просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією після впровадження корекційної методики // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. – 2012. – Вип. 21. – С. 29–35.

7. Гриншпун Б. М. // *Хрестоматія з логопедії: історичні аспекти, дислалія, дизартрія, ринологія: навч. посіб.* / за ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – 2-е вид., змін. і допов. – Київ, 2008. – С. 81–91.

8. Винокур А. С. *Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку.* – Київ: Нова Друкарня, 2007. – 156 с.

9. Галущенко В. І. *Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03* / Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2012. – 20 с.

10. Гетьман Т. О. Психофізіологічні чинники збереження здоров'я молодших школярів // *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.* – Київ, 2013. – Т. 2. *Психологія особистості.* – Вип. 8. – С. 215–226.

11. Горобець С. Подолання вад звуковимови // *Відкритий урок: розробки, технології, досвід.* – 2011. – № 4. – С. 60–61.

12. Гуцал Л. Л., Миронова С. П. *Теоретичні аспекти та методика подолання заїкання у молодших школярів: навчально-методичний посібник.* – Хмельницький: Поділля, 2001. – 91 с.

13. Дислалія // *Хрестоматія з логопедії: історичні аспекти, дислалія, дизартрія, ринологія: навч. посіб.* / за ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – 2-е вид., змін. і допов. – Київ, 2008. – С. 111–190.

14. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання.* – 2013. – С. 9–13.

15. Дідкова Л. М. Актуальні питання стертої форми дизартрії // *Корекційна педагогіка і психологія.* – 2012. – № 3. – С. 359–365.

16. Дідкова Л. М. Етапи логопедичної роботи при стертій дизартрії // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* – Київ, 2014. – Вип. 26. – С. 85–90.

17. Дубровіна Є. А. Методики до- та післяопераційного логопедичного навчання дітей із вродженими незрощеннями піднебіння // *Дефектологія*. – 2009. – № 2. – С. 45–49.

18. Заїкання // *Логопедія: підручник* / за ред. М. К. Шеремет. – 2-е вид., перероб. та допов. – Київ, 2010. – С. 392–457.

19. Іванова Т. І., Кваша Т. І. *Корекція заїкання*. – Київ: Шкільний світ, 2015. – 136 с.

20. Каземір Т. Труднощі у школі у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку // *Будьмо здорові*. – 2008. – № 1. – С. 22–23.

21. Колишкін О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей з мовленнєвими порушеннями // *Корекційна освіта. Вступ до спеціальності: навч. посіб. для студентів ВНЗ* / за ред. О. В. Колишкіна. – Суми, 2013. – С. 175–183.

22. Кондратенко В., Ломоносов В. *Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації: навч. посіб.* – Київ: КНТ, 2006. – 70 с.

23. Кондратенко В., Ломоносов В. *Комплексний підхід до подолання заїкання у підлітків*. – Київ: КНТ, 2014. – 152 с.

24. Конопляста С. Ю. Вроджені щілини піднебіння та їх вплив на психофізичний розвиток дитини // *Педагогіка та методики спеціальні: зб. наук. ст. НПУ ім. М. П. Драгоманова*. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – Вип. 1. – С. 45–56.

25. Котелянець Ю. С. Формування толерантного інклюзивного середовища в початковій школі // *Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. – 2016. – Вип. 253. – С. 115–121.

26. Лепетченко М. В. *Логопедія. Дизартрія: навчально-методичний посібник [для студ. спец. 6.010105 Корекційна освіта]*. – Дніпро, 2015. – 36 с.

27. Линдіна Є. Ю., Ревуцька О. В. *Технології логопедичного обстеження*. – Бердянськ: БДПУ, 2018. – 238 с.

28. Літовченко О. В. *Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник*. – Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2021. – 248 с.

29. *Логопедія: підручник* / за ред. М. К. Шеремет. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. – С. 148–189.

30. *Логопедія: підручник* / за ред. М. К. Шеремет. – 3-тє вид., перероб. та доповн. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.

31. *Логопедія: підручник* / за ред. М. К. Шеремет. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 672 с.

32. Логопедія, її предмет, завдання і методи. Основні форми і види мовленнєвих порушень // *Логопедія: підручник* / за ред. М. К. Шеремет. – 2-е вид., перероб. та допов. – Київ, 2010. – С. 3–17, 56–57.

33. Малярчук А. Я. *Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків*. – Київ, 2007.

34. Мартиненко І. В. Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень [Електронний ресурс] // *Логопедія*. – 2017. – № 10. – С. 41–47. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2017_10_6 (дата звернення: 10.10.18).

35. Мартиненко І. В. Сучасні підходи до класифікації мовленнєвих порушень у дітей та дорослих [Електронний ресурс] // *Логопедія*. – 2011. – № 1. – С. 37–40.

36. Матющенко І. М. До проблеми соціалізації дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс] // *Логопедія*. – 2012. – № 2. – С. 53–56.

37. Митурак М. Т. Корекція комунікативних бар'єрів у дітей молодшого шкільного віку з ФФНМ [Електронний ресурс] // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. – Київ, 2014. – Вип. 27. – С. 125–129.

38. Міщенко Н. П. Удосконалення правильної звуковимови [p] – [p'] // *Початкове навчання та виховання*. – 2009. – № 30. – С. 23–36.
39. Мовленнєва патологія [Електронний ресурс]: наук.-допом. бібліогр. покажч. / Східноєвроп. нац. ун-т, Ф-т психології та соціології, Бібліотека ; Андрусишина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології // *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. – 2013. – С. 23–27.
40. Найдич В. М., Конюк Л. І. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі // *Логопед*. – 2014. – № 3. – С. 28–30.
41. Ніколаї Г. Ю. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2009. – С. 361–372.
42. Пінчук Ю. В., Циба Л. Л. *Мовленнєві вправи для виховання у дітей правильної вимови звуків Р, Р', Л, Л'*. – Київ: КНТ, 2007.
43. Ринолалія // *Хрестоматія з логопедії: історичні аспекти, дислалія, дизартрія, ринолалія: навч. посіб.* / за ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – 2-е вид., змін. і допов. – Київ, 2008. – С. 191–280.
44. Рібцун Ю. В. *Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія: довідкове видання*. – Київ: ІСПП, 2022.
45. Савченко М. А. *Методика виправлення вад вимови у дітей*. – Київ, 2003.
46. Синьов В. М. Діти з порушенням мови // *Основи дефектології: навч. посіб. для студентів пед. ін-тів* / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – Київ, 2004. – С. 49–54.
47. Синьов В. М. Діти з порушенням мови: Ринолалія // *Основи дефектології: навч. посіб. для студентів пед. ін-тів* / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – Київ, 2004. – С. 56–57.

48. Соботович Є. Ф. *Вибрані праці з логопедії*. / Укл. В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. – Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 308 с

49. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку // *Дефектологія*. – 2002. – № 3.

50. Степанов О. Корекція вад мовлення учнів // *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. – 2010. – № 11. – С. 45–49.

51. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку // *Хрестоматія з логопедії: історичні аспекти, дислалія, дизартрія, ринолалія: навч. посіб.* / за ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – 2-е вид., змін. і допов. – Київ, 2008. – С. 64–80.

52. Тарасун В. В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи // *Дефектологія*. – 2007. – № 4. – С. 3–11.

53. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. – Вип. XXIII, ч. 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори, 2013. – С. 260–268.

54. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // *Теорія та практика сучасної логопедії*. – Вип. № 4. – Київ: Актуальна освіта, 2007. – С. 3–18.

55. Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення [Електронний ресурс] // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. – Київ, 2016. – Вип. 32 (2). – С. 165–169.

56. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим

загальним недорозвитком мовлення // *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2013. – С. 9–13.

57. Трофименко Л. І. Специфіка формування граматичної компетенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – № 2 (98). – 2020. – С. 64–73.

58. Фірсова І. Б. Особливості взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю щодо питань розвитку мовлення дитини // *Спеціальна освіта*. – 2012. – № 3. – С. 122–129.

59. *Хрестоматія з логопедії*. – Київ: Книга-плюс, 2019. – 496 с.

60. Чевельова Н. А. *Подолання заїкання у дітей: Допомога для логопедів і вихователів логогруп*. – Київ, 2001.

61. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ): навчально-методичний посібник (курс лекцій). – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 208 с.

62. Чередніченко Н. В., Ряшенцева Д. М. Корекція та формування звукової сторони мовлення в системі навчання рідної мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс] // *Логопедія*. – 2011. – № 1. – С. 87–91.

63. Швалюк Т. М., Єфіменко Н. О. Теоретико-методологічні засади формування початкових форм діалогу у дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення I–II рівня // *Логопедія*. – 2016. – № 8. – С. 92–100.

64. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В., Апхутіна В. В. Психомовленнєвий розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. – 2014. – Вип. 26. – С. 270–274.

65. Шеремет М. К., Пахомова Н. В. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі: навчально-методичний посібник. – Київ, 2009. – 68 с.

66. Шеремет М. К. *Логопедія*. – Київ: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 376 с.

67. Юрова Р. А., Вітер Т. Г., Казьміна А. І., Щолокова А. В. *Методичний посібник із подолання заїкання (для логопедів, учителів, батьків, осіб, які мають заїкання): навчальне видання*. – Київ: Центр патології мовлення, 2007.

68. Яковенко Л. М. Ефективність логопедичного навчання за раннього хірургічного відновлення піднебіння // *Дефектологія*. – 2008.

ДОДАТКИ

Додаток А

«Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку (Heidelberger Sprachentwicklungs Test)»

Даний тест адаптований до українського мовного середовища К. Крутій у 2003 році для визначення рівня мовленнєвих здібностей, за такими напрямками: розуміння граматичних структур; утворення множини іменників; імітація граматичних структур; корекція семантично неправильних речень; словотворення; варіації назв; класифікація понять; утворення ступенів порівняння прикметників; взаємозв'язок вербальної і невербальної інформації; кодування і декодування наявної інтенції; конструювання речень; перебудування слів; відтворення розповіді.

ЗАВДАННЯ ТЕСТУ

1. Розуміння граматичних структур

Мета: виявити, чи може дитина зрозуміти граматичну структуру фраз або ж чи орієнтується у послідовності називання понять.

Тестовий матеріал – 4 ляльки (1 хлопчик і 3 дівчинки), 8 фігурок тварин (кішка, собака, коза, кінь, свиня, корова, вівця, заєць) 2 іграшкові машинки (автобус і вантажівка) і 1 кубик. Дитині пропонується фраза, наприклад: "Кішка піймана хлопчиком", зміст якої дитина повинна проілюструвати за допомогою іграшок (усього 15 фраз).

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| 1. Автобусом керує водій. | 9. Кінь везе хлопчика. |
| 2. Вантажівкою керує шофер. | 10. Собака доганяє кішку. |
| 3. Дівчинка пасе козу. | 11. Кішка піймана хлопчиком. |
| 4. Кішка ловить мишку. | 12. Оксаночка ображена Андрійком. |
| 5. Свиня риє землю. | 13. Машинка зламана Тарасиком. |
| 6. Заєць тікає від вовка. | 14. Автобус намальовано Олесею. |
| 7. Корова пасе пастух. | 15. Мишка піймана кішкою. |
| 8. Вівця йде до вівчарні. | |

Оцінка виконаних завдань:

- 2** – відповідь правильна; **1** – відповідь правильна після використання допомоги дорослого;
0 – відповідь неправильна. **Максимальна кількість балів за завдання – 30.**

2. Творення множини іменників

Мета: оцінити, чи може дитина виразити семантичне розходження однини і множини відповідно до морфологічних правил.

Дитині пропонуються такі слова, як "пальто", "вікно" та ін. (усього 15 слів).

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

- | | |
|---------------------------------|--|
| 1. Тарілка – багато... тарілок; | 9. Віршовка – багато... віршовок; |
| 2. Літак – багато... літаків; | 10. Кафе – багато... кафе (не відмінюється); |
| 3. Олівець – багато... олівців; | 11. Зайча – багато... зайченят; |
| 4. Виделка – багато... виделок; | 12. Пиріг – багато... пирогів; |
| 5. Ложка – багато... ложок; | 13. Стіл – багато... столів; |
| 6. Ніж – багато... ножів; | 14. Заєць – багато... зайців; |
| 7. Пальто – багато... пальт; | 15. Лампа – багато... ламп. |
| 8. Вікно – багато... вікон; | |

Оцінка виконаних завдань:

- 2** – правильна відповідь; **1** – помилкове вживання наголосу або часткова зміна потрібного закінчення;
0 – неправильна відповідь. **Максимальна кількість балів за завдання – 30.**

3. Імітація граматичних структур

Мета: оцінити фонетичну точність і правильність артикуляції (дозволяє судити про здібність до слухової диференціації) і граматичну точність (дає уявлення про синтаксичні можливості дитини).

Дитина повинна максимально точно повторити вимовлене вголос речення. Наприклад: "Перш ніж грати, ти повинен прибрати зі столу" (усього 10 речень).

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

1. Спочатку помий руки, а потім сідай за стіл.
2. Василько занадто непередбачливий, тому потрапляє іноді в хапелу.
3. Мені подобаються персики, абрикоси і полуниці, а Орісі – малина і калина.
4. Андрійко посковзнувся, тому що було слизько.
5. На дворі літо, тому випадають пераїсті роси.
6. Листопад. Падолист. Тихий сад. Вітру свист.
7. Ледве зажовтіли листя на деревах, а вже випав сніг.
8. Чорна гава кружляє над землею.
9. Перш ніж піти гратись, слід пришити гудзик.
10. Якщо ти уважний, то правильно намажеш квіточку.

Оцінка виконаних завдань:

2 – правильна відповідь; **1** – незначні артикуляційні і граматичні помилки; **0** – неправильна відповідь. **Максимальна кількість балів за завдання – 20.**

4. Корекція семантично неправильних речень

Мета: Визначити, до якого ступеня дитині вдається зрозуміти зв'язок значень і встановити його засобами мови (допускаються скорочення і доповнення).

Дитині вголос читають речення, у яких окремі слова не відповідають загальному змісту і просять замінити ці слова на правильні. Наприклад: "Мати ставить вазу з квітами в стіл" (усього 10 речень).

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. Мишка ловить кішку. | 6. Заєць гониться за вовком. |
| 2. Картина висить на підлозі. | 7. Хлопчик надягає спідничку. |
| 3. Літак плаве морем. | 8. Подушка лежить під ліжком. |
| 4. Квіти стоять у столі. | 9. Стілець стоїть на столі. |
| 5. Промінчик сонця видно через скло. (Правильно – "крізь скло"). | 10. Ложкою їдять з каструлі. |

Оцінка виконаних завдань:

2 – точне виправлення речення; **1** – обране для заміни слово не повною мірою відбиває потрібний зміст або допущена надмірна конкретизація; **0** – корекція не проведена. **Максимальна кількість балів за завдання – 20.**

5. Словотворення

Мета: діагностувати здатність дитини встановлювати систему відношень між дією, діячем, місцем дії і виражати це в мовленні.

Тестовий матеріал: Дитині пропонують вихідне слово, наприклад дієслово "ткати". Після цього просять назвати жіночу професію.

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Ткати – ткаля; | 4. Прати – прала; |
| 2. Учити – учителька; | 5. Стригти – перукар; |
| 3. Прибирати – прибиральниця; | 6. Виховувати – вихователька; |
| | 7. Шити – швачка; |

8. В'язати – в'язальниця;

10. Лікувати – лікарка.

9. Чарувати – чарівниця;

Оцінка виконаних завдань:

2 – правильне творення слів; **1** – 3-4 помилки у творенні слів; **0** – творення слів від іншого кореня.

Максимальна кількість балів за завдання – 20.

6. Варіації назв

Мета: діагностувати здатність визначати міжособистісні відносини й адекватно відбивати їх у мовленні.

Тестовий матеріал: складається з 5 картинок, що зображують жінок і чоловіка. Дитині демонструють картинку, що зображує жінку, і повідомляють, що її кличуть Оксана Андріївна. Після цього ставлять запитання: "У цієї жінки є дитина. Як вона її називає?", "Ця жінка заміжня. Як її називає чоловік?", "Припустимо, ти захочеш написати їй лист. Як ти до неї звернешся?". Аналогічні запитання пропонуються і до інших картинок.

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:



1. Ореста Петрівна;



2. Дарина Вікторівна;



3. Олена Миколаївна;



4. Микола Іванович;



5. Ганна Володимирівна.

Оцінка виконаних завдань: **2** – цілком правильна відповідь; **1** – відповідь інформативна, але не дуже точна; **0** – неправильна відповідь. **Максимальна кількість балів за завдання – 10.**

7. Класифікація понять

Мета: виявити здатність класифікувати об'єкти за загальними ознаками.

Тестовий матеріал: складається з 25 картинок, що зображують тварин, професії, меблі, побутову техніку, квіти тощо. Дорослий називає поняття, що відносяться до групи картинок, і просить дитину дати докладне визначення поняття, а потім дібрати відповідні картинки.



холодильник,



пральна машина;

4. Квіти:



айстра,



мак,



тройнда,



васильок,



ромашка;

5. Свійські тварини:



вівця,



кошеня,



коза,



корова,



свиня.

Оцінка виконаних завдань: 2 – правильна відповідь; 1 – 1-2 неправильні відповіді; 0 – неправильні відповіді.

Максимальна кількість балів за завдання – 10.

Увага! Після виконання цього завдання дитині пропонується запам'ятовування розповіді. Дитині вголос читають казку, а вона повинна її запам'ятати і відтворити наприкінці тестування. Казка складається з 11 речень.

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:*(Українська народна казка)***БАТЬКІВСЬКІ ПОРАДИ**

Жив у одному селі чоловік, і був у нього син. Якось батько каже йому:

– Слухай, сину, живи так, щоб ти мав у кожному селі хату, на кожен день нові чоботи і щоб тобі всі люди кланялися.

Задумався син над батьковими словами й питає:

– Як це, батьку, я можу поставити в кожному селі хату, купувати щодня нові чоботи і примусити всіх мені кланятися?

Засміявся старий і говорить:

– Дуже легко, сину. Матимеш у кожному селі доброго товариша – будеш мати свою хату. Щоб кожний день були нові чоботи, треба їх щовечора чистити, і на ранок вони будуть як нові.

І вставай, сину, рано – раніше всіх – і йди на роботу, і роби. А йтимуть на роботу люди, то всі будуть тобі кланятися і вітатися *(11 речень)*.

8. Творення ступенів порівняння прикметників

Мета: діагностувати, наскільки в дитини розвинена здатність продуктивно застосовувати правила при підвищенні рівня абстрактності.

Тестовий матеріал складається з 3 картинок. Дитині повідомляють вихідний іменник, наприклад “смути”. Потім показують картинку із зображенням прапора зі смугами і запитують про те, який це прапор. На іншому прапорі смуг більше, на третьому ще більше (відповідь на останню картинку — “найсмугастіший”). Аналогічним чином демонструють інші картинки.

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

1. Клітина – хустка картата; найбільш картата; 2. Смужка – кофтина смугаста; найсмугастіша; 3. Зірка – світ зірчастий; найбільш зірчастий.

Оцінка виконаних завдань: 2 – усі ступені порівняння утворено правильно; 1 – незначні помилки; 0 – неправильна відповідь. Максимальна кількість балів за завдання – 6.

9. Взаємозв'язок вербальної і невербальної інформації

Мета: виявити здатність дитини до диференціювання емоційних станів у процесі спілкування.

Тестовий матеріал. Пропонуються послідовно 4 картинки із зображенням обличчя хлопчиків. Потрібно за картинкою визначити емоційний стан хлопчика. Після цього дитині пропонується фраза, наприклад: “Мені дуже приємно” (усього 10 фраз), що нібито вимовляє один із зображених хлопчиків, звертаючись до дитини. Завдання полягає в тім, щоб вибрати з чотирьох хлопчиків того, котрий міг би вимовити цю фразу: “Мені сумно”.

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1. "Я веселий" | 6. "Я ображений" |
| 2. "Я засмучений" | 7. "Я занепокоєний" |
| 3. "Я злий" | 8. "Мені страшно" |
| 4. "Я здивований" | 9. "Мені сумно" |
| 5. "Мені боляче" | 10. "Я обурений" |

Оцінка виконаних завдань: **2** – зв'язок речення і картинки правильний; **1** – обрано спільні емоційні стани; **0** – зв'язок речення і зображення помилковий.

Максимальна кількість балів за завдання – 20.

10. Кодування і декодування наявної інтенції

Мета: виявити здатність до різного вираження однієї і тієї ж інформації з урахуванням специфічних рольових ознак.

Тестовий матеріал складається з 2 картинок із зображенням обличчя хлопчиків. Дитину просять назвати емоційний стан кожного хлопчика, після чого розповідають коротку історію і просять придумати фразу, що міг сказати один із зображених хлопчиків у заданій ситуації (історії). Наприклад, показують картинку із зображенням розсерджене хлопчика і говорять про те, що на нього наїхав товариш своїм велосипедом. Потрібно відповісти, що цей хлопчик міг би сказати товаришу.

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| 1. Хлопчик почув смішну оповідку. | 2. Хлопчика образив товариш. |
|-----------------------------------|------------------------------|

**Оцінка виконаних завдань:**

2 – висловлювання відповідає типу емоційного стану; **1** – відповідає змісту, але не відбиває емоційного стану; **0** – не відповідає змісту і не відбиває емоційного стану. **Максимальна кількість балів за завдання – 4.**

11. Конструювання речень

Мета: виявити здатність дитини логічно поєднувати різні поняття.

Дитині пропонується набір слів, з яких потрібно скласти речення, наприклад: "мати – працювати – сад" (10 наборів слів по 2-3 слова).

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. Батько – пиляти – дрова; | 6. Кішка – гратися – клубочок; |
| 2. Бабуся – вишивати – квіти; | 7. Корова – жувати – трава; |
| 3.хлопчик – їхати – велосипед; | 8. Дівчинка – читати – книга; |
| 4. Перукар – робити – зачіска; | 9. Кухар – варити – борщ; |
| 5. Муляр – фарбувати – стеля; | 10. Мати – обнімати – донька. |

Оцінка виконаних завдань:

- 2** – усі слова вжито семантично і синтаксично правильно; **1** – є незначні помилки, відступи від правила; **0** – грубі помилки, відступи від правил. **Максимальна кількість балів за завдання – 20.**

12. Перебудування слів

Мета: діагностувати здатність упізнавати аналогію в значеннях слів; з'ясовувати, як дитина засвоїла різні аспекти значень.

Дорослий називає три слова і просить дитину додати відсутнє четверте, наприклад: "лев – тигр – слон – ... (пантера)" (10 наборів слів).

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ:

- | | |
|---|---|
| 1. Кошеня – цуценя – теля – ... | 7. Чорнобривець – малява – барвінок – ... |
| 2. Вареники – галушки – млинці – ... | 8. Аґрус – бузина – глід – ... |
| 3. Акація – береза – верба – ... | 9. Джміль – коник – мурашка – ... |
| 4. Боровик – лисичка – мухомор – ... | 10. Глечик – горщик – макітра – ... |
| 5. Гарбуз – буряк – кавун – ... | |
| 6. Мандарин – помаранча – цитрина – ... | |

Оцінка виконаних завдань:

- 2** – назване слово пов'язано з попередніми, ураховано всі істотні ознаки; **1** – задане семантичне поле порушене через неврахування однієї істотної ознаки; **0** – слово не відповідає семантичному полю. **Максимальна кількість балів за завдання – 20.**

13. Відтворення розповіді

Мета: виявити здатність до розуміння змісту тексту і його передачі.

Відтворюється казка, що була прослухана після виконання 7-го тесту.

Оцінка виконаних завдань:

- 2** – правильне відтворення; **1** – незначні граматичні помилки; **0** – неправильне відтворення.

Максимальна кількість балів за завдання – 2.

Примітка.

Після завершення діагностування обчислюється загальна сума балів, яку набрала дитина, а потім отримані дані зіставляються з нормативними даними.

Отже, **максимальна кількість балів за всі правильно виконані завдання – 192.**

Характеристика рівнів розвитку мовленнєвих здібностей дошкільників

За результатами діагностичного обстеження дітей дошкільного віку можна визначити показники рівня розвитку мовленнєвих здібностей конкретної дитини і вікової групи дітей у цілому.

Так, за кількісними показниками розподіл балів має такий вигляд:

Лінгвістично здібна дитина – від 183 до 192 балів;

До високого рівня розвитку мовленнєвих здібностей можна віднести дітей, які отримали від 152 до 182 балів;

Достатній рівень розвитку мовленнєвих здібностей – від 111 до 151 бала;

Середній рівень розвитку мовленнєвих здібностей – від 71 до 110 балів;

Нижче за середній рівень розвитку мовленнєвих здібностей – від 52 до 70 балів;

Низький рівень – від 31 до 51 бала;

Критичний рівень розвитку мовленнєвих здібностей – від 30 балів і нижче.